

ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Neveléstudományi Doktori Iskola

Neveléstudományi kutatások

Dr. Bábosik István DSc. egyetemi tanár

Az iskolai agresszió rendszerszemléletű értelmezése

**Lehetőségek a beavatkozásra
és intézményi fogadtatásuk**

Készítette: Földes Petra

Témavezető: habil. Dr. Szekszárdi Júlia

Bíráló bizottság:

Dr. M. Nádasi Mária egyetemi tanár, elnök

Dr. Hunyady Györgyné főiskolai tanár, belső bíráló

Dr. Meleg Csilla egyetemi tanár, külső bíráló

Dr. Buda András egyetemi adjunktus, titkár

Dr. Buda Mariann egyetemi adjunktus

Dr. Golnhofer Erzsébet habil. egyetemi docens

Dr. Szivák Judit egyetemi docens

2009. június 30.

TARTALOM

Köszönetnyilvánítás	5
Előhang	7
I. A témáról és a kutatásról	10
Bevezetés	10
A kutatás felépítése	12
Hipotézisek	14
Vizsgálati módszerek	16
II. Az agresszió fogalma	17
Különböző értelmezési keretek	17
Az agresszió pszichológiai értelmezése	19
Az agresszió jelensége Freud értelmezésében	19
Agresszió a szociális tanuláselméletben	20
A frusztráció-agresszió hipotézis	21
A személyiség szerepe az agresszióban	22
Az agresszió szociálpszichológiai értelmezése	23
Az egyén helye a csoportban	23
A csoport helye a csoportok között	25
Az agresszió erkölcsi vonatkozásai	25
Az agresszív cselekedetek szankcionálása a büntetőjogban	27
Az agresszió humánetológiai értelmezése	28
Az agresszió pedagógiai értelmezése	30
A diákok erőszakos magatartásának tipológiája	31
Agresszió egyenrangú felek között	31
Agresszió az erősebbel, a hatalommal szemben	32
Agresszió a gyengébbel szemben	34
III. Tanárverés és morális pánik	37
A morális pánik fogalma	37
A „tanárverésként” elhíresült esetek	38
A morális pánik jegyei a közhangulatban	43
A társadalmi szereplők megjelenése a nyilvánosságban	44

Az első civil megnyilvánulás	44
A morális pánik társadalmi jelentősége	47
Az elit első megnyilvánulása	49
Különböző érdekcsoportok	49
KDNP: hét pont az iskolai agresszió ellen	55
Szakmai állásfoglalások	56
Intézkedések és értékelésük	60
IV. Kutatási eredmények az iskolai agresszió jelenségéről	65
Friss kutatási eredmények – a fővárosi kutatás	66
On-line kérdőíves kutatás az iskolai erőszak kezeléséről	70
A kutatás célja	70
A kutatás módszere	70
Eredmények	72
Konfliktusok iskolatípusok szerint	73
Konfliktusok földrajzi elhelyezkedés szerint	75
Konfliktusok összességében	75
Speciális szakemberek az iskolában	78
A konfliktusok természete és szerkezete	80
Iskolai megoldások	84
Jellegzetes trendek a megoldásokban	89
Megoldási igények	92
Konklúzió	94
V. Modellprogramok az iskolai agresszió kezelésére	96
V.1. A Pressley Ridge modell: egy magatartásmódosító program	98
A magatartás-redukáció fogalma	98
A magatartás-redukáció hatásrendszere	103
A Pressley Ridge Alapítvány tevékenysége	106
A Pressley Ridge modell – a magatartás-redukáció módszerei	107
A Pressley Ridge modell a ferencvárosi Dominó Általános Iskolában	107
A program értékelése	110
Az adaptálás lehetőségei	112
V.2. Resztoratív szemlélet az iskolában	113
Bűnelkövető és súlyos magatartászavaros fiatalok az iskolában	113
A Community Service Foundation programjáról	114
A résztoratív megközelítés pedagógiai alapjai	116
Kísérletek a résztoratív megközelítés hazai alkalmazására	118

A Zöld Kakas Líceum resztoratív programja	120
Az adaptációval kapcsolatos kérdések	126
V.3. A szemtől-szembe módszer: az iskolai fegyelmi eljárás alternatívája	128
Resztoratív (kárhelyreállító) konfliktuskezelés	131
Szemtől-szembe konferencia az iskolában	133
Az adaptálás lehetőségei	143
V.4. Erőszakmentes Iskola Program – Csoportos technikák a megelőzésben	146
Csoportos technikák az agresszió megelőzésében	146
A program szerkezete	148
Megvalósítás és tapasztalatok	148
A diákcsoportok működése	152
A szülőcsoportok működése	152
Javaslatok a folytatáshoz és az adaptációhoz	153
V.5. Kortárscsoporthoz építő technikák az agresszió megelőzésében – modellprogram középiskolai tanároknak	155
Szemléleti alapok	156
A program felépítése	156
A program lebonyolítása	157
A program értékelése	158
Adaptációs lehetőségek	159
Ami a modellekből általánosítható	160
VI. Következtetések, javaslatok	161
Reflexió a hipotézisekre	161
Javaslatok a beavatkozásra	163
Összegzés	169
VII. Függelék	171
A Kölknet on-line kutatásának kérdőíve	171
Szemtől-szembe konferenciák – Esetleírások és elemzések	175
Facilitatori előkészületi pipalista szemtől-szembe konferenciához	193
Szemtől-szembe konferencia megállapodás-sablonja	194
Egy lezajlott szemtől-szembe konferencia megállapodása	195
Felhasznált irodalom	196
Bibliográfia	198

Köszönetnyilvánítás

Az itt feldolgozott téma, bármennyire aktuálisnak tűnik, csaknem tíz éve dolgozik bennem. Ekkor ismerkedtem meg, szinte egy időben, a resztoratív konfliktuskezeléssel és a családterápia rendszerszemléletével. Úgy éreztem, az „anyanyelvemen” szólítottak meg ezek az elméletek, keretet adva annak a megközelítésnek, ahogy – addig ösztönösen – emberi dolgainkról gondolkodtam. Azóta érett bennem mindaz, ami ebben az elemzésben felszínre kerül. Az elmúlt években sokan voltak, akik inspiráló jelenlétükkel hozzájárultak a gondolatok születéséhez, ahogy sokan voltak azok is, akik mindennek a formába öntésében, az itt olvasható elemzés létrejöttében segítettek. Köszönet érte!

Külön köszönettel tartozom témavezetőmnek, Dr. Szekszárdi Júliának, akitől a lassan tíz éve tartó inspiráló közös munka során rengeteget tanultam. Köszönöm, hogy mindvégig partnerként kezelte, miközben tudásának és tapasztalatának gazdag tárházát a lehető legtermészetesebb módon bocsátotta a rendelkezésemre.

Köszönet illeti az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola munkatársait – oktatóimat –, akik a képzés során izgalmas gondolatokba vezettek be, elméletekre és irodalmakra hívták fel a figyelmemet, miközben mindvégig engedték, hogy a magam útján járjak. Eddigi életem szellemileg legmozgalmasabb időszaka volt, köszönet érte!

Köszönöm Brokés-Hadházy Líviának és Peer Krisztinának, hogy partnereim voltak a gyakorlatorientált módszerek kipróbálásában csakúgy, mint a mögöttük álló elmélet finomításában, iskolai helyzetekre való adaptálásában. Az együtt kidolgozott és megtartott tréningek, a hatalmas beszélgetések komoly inspirációt jelentettek. S mindemellett mindkettejüknek köszönöm az elemzéshez rendelkezésemre bocsátott anyagokat!

Külön köszönet illeti Lannert Juditot, az elemzés alapját képező kutatás feltételeinek megteremtéséért és az adatok rendkívül invenciózus és alapos feldolgozásáért. A közös munka során a kétféle szemléletmód – elmélet és gyakorlat, kutatás és módszertan – találkozásából nagyon sokat tanultam.

Köszönöm az Összjáték Alapítvány munkatársának, Horváth Magdolnának és a Pressley Ridge Magyarország Alapítvány vezetőjének, Gruber Andreának valamint Rózsa Mónikának, hogy anyagokkal és beszélgetésekkel járultak hozzá a programjaik feldolgozásához.

Nagy segítségemre voltak a PrintXBudavár Zrt.-beli főnökeim és kollégáim, akik a munkaterhek átvállalásával, szabadidő biztosításával, sőt a kivitelezéshez nyújtott nyomdai segítséggel is rendelkezésemre álltak. Köszönet érte mindenkinek! Külön köszönet illeti a Kölkönet internetes portál szerkesztőségét, akiktől a sok konkrét segítség mellett komoly szakmai és emberi inspirációt is kaptam.

Köszönöm Vándor Juditnak és Jakab Györgynek, hogy egyszerre voltak barátaim és segítőttem ebben a folyamatban. Jakab Györgynek köszönöm a kultúrtörténeti és néprajzi kitekintéseket, Vándor Juditnak pedig azt, hogy amikor szükségét éreztem, angol lektorként mindig rendelkezésemre állt. A hatalmas, megerősítő beszélgetéseket pedig mindkettejüknek köszönöm.

Köszönöm a barátok jelenlétét és támogatását! Federmayer Katának a komoly szakmai beszélgetéseket és a könnyed, lazító időtöltéseket, és azt, hogy mindig megérezte, mikor melyikre van szükség. Vass Marinak köszönöm a soha nem szűnő érdeklődését, a biztatást és a kutatás lebonyolításában nyújtott pótolhatatlan segítségét. Köszönöm Matisz Lászlónak az életem át tartó inspirációt jelentő szellemi kalandokat.

Köszönöm férjemnek, Szakács Péternek a mérnökiek pontos tartalmi észrevételeket, az anyag formázásában nyújtott segítséget, és külön köszönöm, hogy segített a munka végeztével letenni, elengedni a feladatot. Köszönöm a gyerekeimnek, hogy a felnőtté válás izgalmas útján a kísérőjük lehettem. Enélkül a tapasztalat nélkül nem lenne bátorságom emberi dolgainkkal foglalkozni.

„Hogy az erős ne árthasson a gyengének...”

Hammurapi törvényoszlopáról

„Ne okoljuk mindig az erősebbet. (Hátha Uriás neje is úgy fürdött, hogy meglássa Dávid.)”

Kondor Béla

Előhang

Kevés emberi magatartásról mondhatjuk, hogy annyira egyöntetű társadalmi reakciót váltana ki, mint az agresszív viselkedések. A mások ellen irányuló, szándékos cselekedetek azonnali és markáns elítélése azonban sokszor akadályozza a folyamatok mélyebb megértését, a jelenségek dinamikájának feltárását. „A dolog úgy kezdődött, hogy a Tomi engemet visszarugott” – mondja Kucor Gabi mint Csokoládékirály, Karinthy remekbe szabott szatirikus meséjében¹. Ez az egyetlen mondat pontosan kifejezi a viselkedés rendszerszemléletű megközelítésének alaptézisét: eszerint az ember magatartását, így az agresszió megnyilvánulásait is csak akkor érthetjük meg valódi mélységükben, ha a rendszer egészének működését, az összes szereplő viselkedését figyelembe vesszük. Ezt továbbgondolva, a rendszerszemléletű megközelítés szerint az agresszív viselkedés által okozott károk érdemben csak az összes szereplő részvételével orvosolhatók. Az agresszió megelőzése, korlátok közé szorítása mindig az adott emberi közösség egészének érdeke, ahogy az agresszió által okozott kár jóvátétele, a bizalom helyreállítása is a közösség egészét érinti. Különösen fontos mindezt szem előtt tartani az iskola intézményében, ahol adott helyzet mindig túlmutat önmagán, hiszen nevelési jelentést is hordoz.

Ha az iskola – mint a közösségi létre (is) szocializáló intézmény – oldaláról vizsgáljuk az agresszió kezelésének lehetőségeit, érdemes egy pillanatra kitekinteni egy olyan világba, ahol az emberi közösség működését sokkal közvetlenebb és emberközelibb eszközökkel szabályozzák, mint az általunk ismert nyugati civilizációban. Mindebből megérthetjük, mit jelent a konfliktusok rendszerszemléletű értelmezése.

Lássuk, mi történik egy afrikai közösségben, ha **B** ellop egy csirkét **A**-tól!² „**A** bíróság elé viszi őt, és **B** azonnal elismeri, hogy valóban ellopta a csirkét. Úgy látszik, ezzel vége az ügynek, de korántsem! A bíró most megkérdezi **B**-t, miért lopta el a csirkét. Itt találunk az

¹ Karinthy Frigyes: Fából vaskarika. A Csokoládékirály meséi. Móra Ferenc Könyvkiadó, 1991.

² Kiemelés Colin M. Turnbull: Az afrikai törzsek élete című munkájából (112-113.o.)

afrikai törzsi jog titkára, itt derül ki, miért olyan sikeres és igazságos. Feltételezi, hogy normális viszonyok között az embereknek családtagok módjára kell viselkedniük egymással szemben, hiszen – egy nemzetiség tagjai lévén – azok is. Ha másként járnak el, annak van valami oka. Bármilyen legyen ez az ok, meg kell találni, és megszüntetni, a helyes baráti, családi kapcsolatot helyre kell állítani. Büntetésre itt ritkán kerül sor.

A "tolvajt" tehát megkérdezzük, miért lopta el a csirkét. Lehet, hogy nagyon becsületesen válaszol: azt mondja, szántszándékkal lopta el, hogy rákényszerítse **A**-t, állítsa őt a bíróság elé. Ez még különösebbnek látszik, így újra megkérdezzük, miért tette. Most már **A** is kevésbé látszik magabiztosnak. Igyekezve sérelmeinek az eltitkolására, **B** azt mondja, hogy lelki nyugalma megzavarodott, mert hite szerint **A** udvarolt az ő feleségének. (...) A bíró **A**-hoz fordul, és megkérdezi, valóban udvarolt-e **B** feleségének; az pedig, ha gyors felfogású, nyugodtan igent mond, és megvárja, hogy szokás szerint megkérdezzék az okát. Ekkor valami régi sérelmet hoz fel, melyet talán nem is **B**, hanem valamelyik családtagja okozott, és ezzel indokolja meg, hogy lelki nyugalma megbomlott, ezért udvarolt **B** feleségének. Lassanként egyre több ember keveredik bele az ügybe, mely néhány napig is elhúzódhatik. Mind ugyanazt a játékot játsszák, egyik sérelmet a másik után hozzák fel. Amint azonban ezek napvilágra kerülnek, már el is vesztik az életüket. Mindenki tudja, hogy valójában nem úszta meg azt a dolgot, amiről azt remélte, hogy észrevétlenül fog maradni; **A** például tudja, hogy észrevették udvarlását **B** feleségénél, és mostantól fogva mindenkinek a szeme rajta lesz. Így máris elérték a jog fő célját, a bűnösöket hatékonyan a közvélemény felügyelete alá helyezték, és elretentették hasonló magatartástól a jövőben. Ha ugyanis valakit másodszor vádolnak ugyanazzal, a bíróság már egészen másként bánt vele.

Még valamit kell tenni: helyre kell állítani azt a pozitív jó érzést, melynek a családtagok között uralkodnia kell. Nem elég csak a rossz érzést kiküszöbölni. Így a bíró, mérlegelven a sérelmek súlyát, esetleg annak az embernek a javára hozza meg ítéletét, aki az első csirkelopást követte el! De ez nem egyszerű ítélet, meg sem említi a lopást. Valószínűbb, hogy a tolvaj lelki nyugalmanak felborulására hivatkozik. Ezért a bíró határozata szerint **A** köteles egy kecskét adni **B**-nek (aki ellopta az ő csirkéjét!). **A** borús arccal fogadja az ítéletet, de a bíró folytatja: nem jó az embernek egyedül kecskehúst enni, tehát **B** köteles megosztani a kecskét **A**-val. Továbbá **B** családja okozta **A** lelki békéjének felborulását, ezért együttesen bizonyos mennyiségű sört kell főzniük, és **A**-nak adniuk. Minthogy pedig rossz dolog egyedül sört inni, **A** köteles megosztani az italt **B**-vel!" (Turnbull, 1970)

Az iskolai agresszió megelőzése és kezelése ugyanígy, egy egész közösség együttes békességének megőrzését, illetve a békesség helyreállítását célozza. S napjainkban arról sem feledkezhetünk meg, hogy a közvéleményben heves reakciót kiváltott események tükrében az iskolai agresszió kezelése a társadalmi békesség biztosításának is fokmérőjévé vált. Épp ezért, az itt következő munkában mindvégig egy rendszer (családi rendszer, iskolai közösség) tagjaként tekintek az iskolai agresszió elkövetőire és áldozataira, és a társadalom egészének egyik szereplőjeként, alrendszerként gondolok az iskola intézményére.



Graciela Rodo Boulanger: Promenade à Trois

I. A témáról és a kutatásról

Bevezetés

Az iskolai agresszió jelensége a 2008 tavaszán napvilágot látott, ominózus „Erdélyi utcai videó”³ kapcsán került a társadalmi érdeklődés középpontjába. A heves média- és társadalmi visszhangot kiváltó esemény hónapokra tematizálta a közbeszédet, újabb és újabb eseményeket napvilágra hozva, a legkülönbébb társadalmi szereplőket megszólaltatva. Erre a – gyakran érzelmekkel telített – nyilvánosságra volt szükség ahhoz, hogy az oktatásirányítás konkrét lépésekre szánja el magát, annak ellenére, hogy szakemberek már évekkorábban figyelmeztettek az iskolai agresszió problémájára.

Herczog Mária 2003-ban így ír: „Mindennapos panasz szakmai körökben, társaságban, a médiában egyaránt, hogy a gyerekek és fiatalok egyre agresszívebbek, egyre nehezebb bírni velük, nő az elkövetett bűncselekmények és károkozások száma, és hiába a szülők, pedagógusok, intézmények minden erőfeszítése, „nem lehet bírni” az új generációval. Eltekintve attól, hogy ez a panaszáradat évszázadok óta minden újabb generációról elhangzik, az adatok és jelenségek valóban riasztóak. A gyermek- és fiatalkorúak által elkövetett bűncselekmények száma emelkedik, egyre fiatalabbak, egyre brutálisabb cselekményeket követnek el, és riasztóan emelkedik a csoportosan elkövetett bűncselekmények száma is.” (Herczog, 2003, 17. o.)

Hasonlóképpen láttatja a helyzetet Aáry-Tamás Lajos, az oktatási jogok miniszteri biztosa szintén 2003-ban, éves jelentésében: „Egyre több olyan beadvány érkezik hozzánk, amelyben a pedagógusok jelzik, tehetetlenek a tanulók egymás közötti erőszakos cselekményei esetén. A fegyelmezési eszközök gyakran nem elégségesek ahhoz, hogy visszatartsák az egyre súlyosabb cselekményeket elkövető, egyre fiatalabb tanulókat.” (Az Oktatási jogok..., 2003, 11. o.)

³ A Budapest, VIII. kerületi Lakatos Menyhért Általános Iskola és Gimnáziumban egy diák verbálisan és fizikailag is fenyegette tanárát. A jelenetet egy osztálytársa mobiltelefonjával rögzítette, és a felvételt eljuttatta a Blikk című napilapnak. A 2008. március 21-i Blikkben közölt cikk on-line változata a III. fejezetben olvasható. A videót lásd itt: <http://www.blikk.hu/aktualis/diakterror-megverte-tanarat-96204.html?next=>

Figula Erika 2004-ban teszi közzé Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében végzett kutatását, amelyben – Magyarországon elsőként – az iskolai zaklatás, bullying jelenségét elemzi. A vizsgált téma választását így indokolja: „A legkülönbözőbb forrásokból származó információk alapján azzal szembesülünk, hogy az élet minden területén jelentősen erősödik az agresszió, a terror, az erőszak, a gyűlölködés, az ellenségeskedés mindenféle formája. (...) Számos országban már felismerték, hogy az agresszió, az erőszak körébe tartozó jelenségek, történések és ezek hatása, következménye legérzékenyebben a gyermek- és fiatalkorúakat érinti. Külföldi kutatási eredmények, tudományos elemzések jelzik, hogy az agresszív viselkedés, az erőszakos magatartás, a zaklatás legkülönbözőbb formái, eszközei jelen vannak az intézményes nevelés közösségeinek, szereplőinek életében, hatásukkal, következményükkel számolni kell.” (Figula, 2004)

Az ELTE PPK Neveléstudományi Intézete, M. Dr. Nádasi Mária szerkesztésében, 2006-ban adta ki *A gyakorlati Pedagógia néhány alapkérdése* című sorozatát. Az *iskolák belső világa* című kötetben külön fejezet foglalkozik az iskolai agresszióval. A fejezetet jegyző M. Nádasi Mária, az iskola belső világáról szólva, megkerülhetetlennek tartja a témát: „Ebben a részben az iskolák belső világában megjelenő diszfunkcionális, az iskola szerepéhez, rendeltetéséhez nem illeszkedő, annak ellentmondó jelenségekkel foglalkozunk. Az iskolában a gyerekeket érő erőszak vagy kiközösítés az iskola fejlesztő, nevelő szerepétől elméletileg idegen, de gyakorlati létük, az egyes gyerekeket és a közösségeket romboló, diákokat, felnőtteket tönkretévő hatásuk miatt nem beszélni róluk, veszélyes képmutatás lenne.” (Nádasi, 2006)

Látható tehát, hogy a 2003-2006 közötti időszakban az iskolai agresszió jelensége számos alkalommal megjelenik a fiatalokkal, illetve az iskola világával foglalkozó kutatók és szakemberek megnyilatkozásaiban. Hogy a 2008-ban bekövetkezett események derült égből villámsapásként érték a közvéleményt, ékes bizonyítéka annak, mennyire csekély „békeidőben” a fiatalokkal, neveléssel, iskolával kapcsolatos megnyilatkozások relevanciája, még akkor is, ha olyan súlyos problémát vet fel és támaszt alá számokkal, mint az iskolai agresszió jelensége. (Figula Erika kutatási eredményei szerint a vizsgált húsz – tíz ötödik és tíz nyolcadik – osztály tanulóinak kétharmad része volt érintett áldozatként, támadóként vagy „agresszív áldozatként” iskolai zaklatásban!) (Figula, 2004)

Ha tovább vizsgáljuk a közfigyelem felébredéséhez vezető folyamatot, azt kell látnunk, hogy a közvélemény már 2006 óta szembesülhetett időről-időre iskolai erőszakot bemutató

videókkal. Az első 2006 márciusában került napvilágra⁴, amikor egy debreceni általános iskolában a hatodikos gyerekek mobiltelefonnal felvették egyik társuk kínzását, majd a felvételt egy tévécsatorna bemutatta. Bár a gyerekek később egybehangzóan állították, hogy „csak játszottak”, a történet (ezzel a részlettel együtt még inkább) klasszikus módon jeleníti meg az iskolai zaklatás jelenségét⁵. Akkor, egy rövid, néhány hetes perióduson túl, az iskolai agresszió még nem maradt a közvélemény érdeklődésének fókuszában.

A 2008 márciusában történt budapesti, Erdélyi utcai eset vélhetőleg azzal váltotta ki a társadalom széleskörű, intenzív és időben is hosszan tartó, érzékeny reakcióját az iskolai erőszakra, hogy az agresszió a diáktól a tanár felé (az idősebb, tekintélyesebb, az autoritás felé) irányult, és ezzel, önmagán túlmutató módon, egy alapvető társadalmi norma megsértését is jelképezte. Bár korábban, 2007 novemberében is közölt már a média tanár elleni erőszakról készült videót – ez volt az ominózus „énekórai felvétel”⁶ –, itt azonban nem került sor fizikai inzultusra (már amennyiben a mozgás korlátozását – a tanárnőt nem engedték ki a teremből – nem nevezzük annak). Ez az eset akkor csak néhány napig tudta a közfigyelmet megőrizni.

Vagyis az iskolai erőszakkal kapcsolatos társadalmi felzúdulás, „morális pánik” kiváltásához, és ezzel együtt a jelenségről szóló érdemi szakmai diskurzus elindulásához az Erdélyi utcai, a tanár elleni konkrét fizikai fenyegetést bemutató videó „kellett”.

A kutatás felépítése

Az agressziófogalom áttekintése, az iskolai erőszak meghatározása

Az iskolai erőszakról szóló diskurzus sokszor azért nem működik kellőképpen hatékonyan, mert a felek különböző vonatkoztatási keretekben és különböző fogalomhasználattal közelítik meg a témát. Megkerülhetetlen tehát, hogy rögzítsük a használt fogalmak jelentését, és elhelyezzük egymáshoz képest a különböző értelmezési kereteket. Le kell szögezni, hogy, bár az iskolai erőszak témája felöleli az összes iskolai szereplő – a diákok mellett a tanárok és a

⁴ A Debrecen Televízió témáról szóló első tudósítása (<http://www.dtv.hu/hir.php?id=8768>) pontosan két évvel az Erdélyi utcai videó nyilvánosságra kerülése előtt két évvel, 2006. március 21-én datálódik.

⁵ A témáról lásd Földes Petra: A tettesek is áldozatok? <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=343>

⁶ A szóban forgó videó itt megtekinthető:

http://video.hirado.hu/video/hirado/20071128/hirado_iskola_071128.wmv

szülők – által elkövetett erőszakot, ez az elemzés a diákok agresszív magatartására koncentrál. Meggyőződésem, hogy a diákok agressziójának jobb megértése, a megfelelő pedagógiai környezet biztosítása megelőzi a felnőttek (akár szülők, akár tanárok) által elkövetett erőszakos cselekedeteket. Ezért ez az elemzés a diákokkal kapcsolatos vizsgálódást, és a pedagógiai folyamatot érintő beavatkozási lehetőségek feltérképezését tekinti céljának.

„Tanárverések” és morális pánik

A bevezető idézetek nyomán jól látható, hogy szakemberek számára már jó öt évvel ezelőtt világos volt az iskolai agresszió jelenléte és a probléma súlyossága. Azonban az oktatásirányítás és a szakma részéről mindaddig nem jelent meg komoly szándék és koncepció a beavatkozásra, amíg a probléma a társadalmi érdeklődés homlokterébe nem került. A társadalmi érdeklődés felébredésének, hirtelen exponálódásának folyamata, az ezt követő megnyilatkozások és intézkedések sora jól elemezhető a morális pánik elméletének tükrében. Ez, a folyamat jobb megértésén túl, a benne rejlő lehetőségek és veszélyek feltérképezéséhez is elvezet. Ezért kutatásomban foglalkozom a 2008 márciusa óta eltelt időszak témához kötődő nyilvános megnyilatkozásainak és intézkedéseinek elemzésével.

Kérdőíves vizsgálat a beavatkozások fogadtatásáról

Az agressziókezelő stratégiák iskolai recepciójával kapcsolatos kérdőívre adott válaszok elemzésével arra a kérdésre keresem a választ, hogy milyen esélyei vannak a beválásra az elmúlt év során született intézkedéseknek, illetve hogy melyek a kívánatos intézkedések az iskolák agressziót megelőző, illetve kezelő pedagógiai munkájának támogatására. Mely eljárásokat képesek az iskolák spontán módon, hatékonyan integrálni a nevelő munkába, és melyek azok a rendszerszintű megoldások, külső szolgáltatások, amelyek megjelenése az iskolák számára kívánatos, illetve kifejezetten szükséges lenne.

Jó gyakorlatok bemutatása

Az utóbbi néhány évben született, illetve külföldről adaptált modellprogramok közül azokat mutatom be, amelyek az eddigi tapasztalatok, illetve a kérdőíves vizsgálat tükrében választ jelenthetnek az iskolai agresszióval kapcsolatos problémákra. A bemutatás során elemzem az egyedi és az általánosítható tapasztalatokat, és vizsgálom a szélesebb körű adaptációval kapcsolatos szempontokat, nehézségeket, lehetőségeket is.

Következtetések, javaslatok

A kérdőíves kutatás eredményeinek és a jó gyakorlatok elemzésének tükrében lehetőség nyílik arra, hogy az iskolai agresszióval kapcsolatos közbeszédben felvetődött problémákra szakmai válaszokat találjunk. Az elemzés végső célja, hogy releváns szempontokat adjon a hosszú távon is hatékony beavatkozások megtervezéséhez.

Hipotézisek

1. Bár a közvélemény felháborodását és az oktatásirányítás célzott intézkedéseit a tanárokat ért erőszakos cselekmények váltották ki, ezek gyakorisága a diákok közötti agresszív cselekedetekhez képest elenyésző. Feltételezésem szerint ugyanazok az iskolák veszélyeztetettek a diákok közötti, illetve a felnőtt ellen irányuló agresszió szempontjából. A diákok közötti agresszív cselekedetek száma hipotézisem szerint sokszorosan meghaladja a felnőttekkel szembeni agresszió gyakoriságát, ahol pedig a diákok között nincs jelen erőszak, nem jelenik meg a felnőtt elleni erőszak sem.
2. A különböző intézmények között (intézménytípus és földrajzi elhelyezkedés szerint) jelentős különbségek tételezhetőek fel, mind az agresszió mennyiségi, mind minőségi előfordulása tekintetében. A különböző mintázatok mögött a diákok szocio-kulturális hátterének hatását, illetve iskolarendszerünk szelekciós mechanizmusainak hatását találhatjuk.
3. A szakmán belülről érkező megoldások lényegesen markánsabban jelen vannak a rendszerben, mint a kívülről érkező szolgáltatások. Feltételezésem szerint a „belső” megoldásokra a fogadókészség is nagyobb a tantestületekben, vagyis a tanórai keretben, pedagógus eszköztárral végezhető tevékenységeket választják legszívesebben az agresszió megelőzésére, kezelésére. Gyakorlati tapasztalatok szerint a más szakmákból érkező szakemberekkel való együttműködés, bár jelen van, inkább formális, mint valóságos (még a nevelési tanácsadó és a gyermekjóléti szolgálat esetében is), és ritka a rendőrséggel, civil szervezetekkel való rendszeres együttműködés. A külső szakemberekkel és szervezetekkel való együttműködés intenzitása a problémák súlyosságával együtt nő.

4. A hazai gyakorlatban jelen vannak azok a modellprogramok, amelyek alapját képezhetnék a közoktatás egésze iskolai agresszióval kapcsolatos stratégiájának. Az egyes modellek azonban meglehetősen koordinálatlanul, látens módon terjednek a rendszerben, a módszerek gazdái spontán formában népszerűsítik módszereiket. Lévén, hogy a programkínálat sokszínű, nehéz garantálni, hogy a megfelelő program éppen a megfelelő célközönséghez jusson el (lévén a problémák is sokszínűek). A modellprogramok jobban szervezett terjesztése a hatékony beavatkozás egyik kulcsmomentuma lehet.
5. A jó gyakorlatok fenntartása annál nehezebb, minél érintettebb célcsoportnak szól a program. A legsúlyosabb helyzetben lévő (bűnelkövető, komoly viselkedési és/vagy érzelmi zavarokkal küzdő) gyermekeket megcélzó programoknak nem sikerül a közoktatáson belül kivívni adekvát helyüket. A strukturális összeférhetlenség ezeknek a speciális programoknak akár a létét is veszélyeztetheti, miközben célcsoportjuk gyakorlatilag ellátatlan marad. A súlyos magatartászavaros gyermekek ellátásának problémája két szinten ragadható meg: egyrészt a közoktatás intézményei nem tudják az érintett gyerekeket integrálni, ezért ennek a gyerekeknek a segítésére sajátos szolgáltatásokra van szükség. Másrészt azonban ezeket a szolgáltatásokat, intézményeket a rendszer nem képes integrálni a közoktatás struktúrájába; így a kezdeményezések vagy elhalnak, vagy – inkább célkitűzéseiket is veszélyeztetve – igyekeznek idomulni ahhoz a rendszerhez, amely nem képes eredeti céljaik és teljes szakmaiságuk megőrzése mellett támogatni és integrálni őket.
6. A külső szolgáltatók által az iskoláknak biztosított programok sikeressége alapvetően két tényezőn múlik: azon, hogy az iskola valós szükségleteit célozza-e meg, illetve hogy sikerül-e a programot az iskola működésének megszokott rendjébe integrálni. Amikor a programban részt vevő tanárok motiváltságáról/motiválatlanságáról beszélünk, ezeket a – kevésbé a tanárokon, sokkal inkább a szolgáltatón múló – szempontokat találhatjuk a háttérben. Az iskola valóságos problémáira válaszokat kínál, és kellőképpen előkészített, az iskola működéséhez illeszkedő, szakszerű programokra akkor is van fogadókészség, ha a részvétel az intézménytől és az egyes pedagógusoktól is áldozatvállalást követel.

Vizsgálati módszerek

Az iskolai agresszió kezelésére vonatkozó eljárások intézményi recepciójának vizsgálatához az agresszióval kapcsolatos irodalom áttekintése adja a kontextust. A társadalmi környezetet a „Tanárverések és morális pánik” című fejezetben, a médiában megjelent reflexiók elemzésével tekintem át. Az iskolai agresszióval kapcsolatos intézményi helyzet feltárására és elemzésére több más adat mellett kiemelten a fővárosi középiskolákban 2008-ban elvégzett vizsgálat⁷ és az általam vezetett országos on-line intézményvezetői vizsgálat⁸ adatait használom. A jó gyakorlatok bemutatását és az adaptációs lehetőségek elemzését a bemutatott programok dokumentációja, a résztvevőkkel készített interjúk, a szakirodalomban megjelent anyagok és saját gyakorlati tapasztalataim alapján végeztem.

A rendszerszemléletű megközelítés jegyében, mind a társadalmi, mind az intézményi, mind pedig a konkrét pedagógiai folyamatok elemzésénél a különböző szereplők egymásra hatását, a jelenség dinamikáját állítom a vizsgáldás középpontjába.

⁷ Lásd Mayer 2008

⁸ On-line kérdőíves kutatás az iskolai erőszak kezeléséről a Kölöknét portálon, 2009

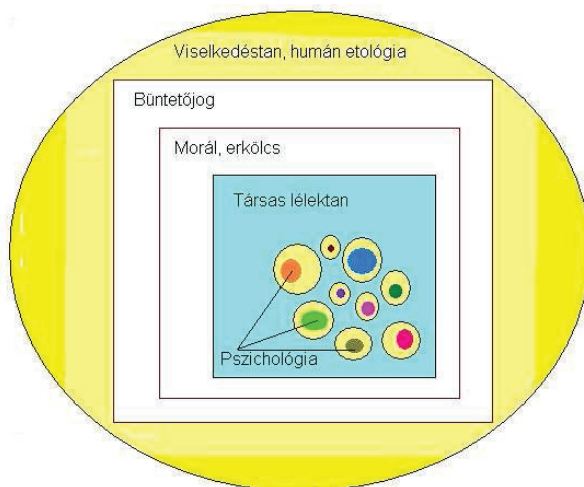
II. Az agresszió fogalma

Különböző értelmezési keretek

Az agresszió – mint minden emberi viselkedés – számos tudomány nézőpontjából értelmezhető. Az iskolai agresszió szempontjából azok a meghatározások lehetnek érdekesek, amelyek hozzásegítenek a pedagógiai szempontból releváns megközelítés megtalálásához. Ezért az alábbi ábra szerint vizsgálom meg az agresszió lehetséges értelmezéseit:

II.1. ábra

Az agresszió különböző értelmezési keretei



Az ábrán belülről kifelé haladva, a színes körök jelképezik az egyes embert, és ezen keresztül az ember viselkedését leíró pszichológia tudományát. Az önálló (ezért más és más színű) személyiségeket külön-külön magukba foglaló sárga mezők az emberi működést általánosan leíró biológiai, neurológiai jellemzőket jelképezik (mivel a pszichológia számol ezekkel az általános jellemzőkkel, ezt a vonatkozást a pszichológiai értelmezésen belül tárgyalom majd).

A következő, kék mező a személyiségek egymásra hatását leíró társas lélektan, szociálpszichológia területe. Optimális esetben ez az a mező, ahol a pedagógiai tevékenység

megnyilvánul, egyszerre építve, illetve egyszerre hatva a társas mező és a személyiség jellemzőire.

A morális, erkölcsi környezet a társadalmi közmegegyezésen alapuló viselkedési szabályok és tiltások összessége. A társadalom morális elvárásai jelölik ki a személyiség kívánatos fejlődésének irányát, és a pedagógus személyén keresztül közvetlenül is hatnak a pedagógiai folyamatra. Témánk szempontjából fontos észrevenni, hogy társadalmi közmegegyezésen alapul a deviancia – vagyis az elfogadhatatlan viselkedés – meghatározása is. A társadalom rosszallja, erkölcsi alapon elítéli a deviáns magatartást, és számon kéri intézményein – így többek között az iskolán – a devianciával szembeni fellépést. Az agresszió erkölcsi elítélésében komoly társadalmi közmegegyezés mutatkozik, ami megjelenik az iskolai neveléssel kapcsolatos elvárásokban. Ezért az iskolai agresszió értelmezése szempontjából az erkölcsi megközelítés figyelembe vétele megkerülhetetlen.

A viselkedési szabályok normatív megfogalmazása, a társadalom működésének alapja a jog, amely a közmegegyezésen alapuló szabályokat igyekszik pontos és számon kérhető rendszerbe foglalni. Az agresszió jelenségét a büntetőjog különböző tényállásokban ragadja meg és sankcionálja. Bár ez a keret kívül esik az emberi hatótényezők világán, mégsem irreleváns az iskolai erőszakos cselekmények szempontjából, hiszen ezek némelyike bűncselekményt valósít meg.

Az ábrán a viselkedéstan, humán etológia mezője újra sárga színezéssel látható. Korábban szó volt arról, hogy a személyiségről nyilatkozva nem hanyagolhatjuk el az emberi egyed tulajdonságait meghatározó biológiai jellemzőket. Ugyanígy, amikor a társadalmi együttélés különböző szintjeit és értelmezéseit ragadjuk meg, tisztában kell lenni azzal, hogy a társadalomba rendeződött sokaság emberi egyedek csoportja, akiknek együttélését az emberi fajra jellemző sajátosságok határozzák meg. Amikor az emberi csoport szociálpszichológiai, morális vagy éppen jogalkotó, jogkövető működéséről beszélünk, nem szabad szem elől téveszteni az emberi fajra jellemző, vagyis humán etológiai jellemzőket, amelyek megkerülhetetlen szempontokat adnak az emberi viselkedés értelmezéséhez..

A sárga mező mutatja, hogy ezen a ponton összeérnek az értelmezési keretek: mindazzal kapcsolatban, amit a személyiség, illetve az emberi közösség működéséről mondhatunk, akár az egyén, akár a társadalom szintjén, a biológiai, természeti törvényszerűségek szabják meg a végső kereteket.

Az agresszióval foglalkozó különböző tudományterületek egyetértenek az agresszív viselkedés meghatározásában. Eszerint agressciónak nevezzük azt a viselkedést, amely egy másik egyed vagy egy tárgy ellen, a konkrét (fizikai vagy mentális) károkozás céljával irányul. (Később, a különböző agressziós elméletek bemutatása után, pedagógiai szempontból alaposan szemügyre veszem és pedagógiai szempontból finomítom ezt a definíciót.)

A különböző tudományok értelmezései ezen a definíciós kereten belül értelemszerűen más-más fókusszal dolgoznak. Az agresszió okairól és magyarázatairól a mai napig tartó vita fő pontjait az egyes megközelítések bemutatása során jelzem.

Az agresszió pszichológiai értelmezése

A pszichológiai elméletek nem egységesek az agresszió értelmezésében. Freud pszichoanalitikus elméletében az agresszió olyan drive (elsődleges késztetés), amit az ösztönkésztetések kiélésének akadályozása aktivizál. A szociális tanuláselmélet ezzel szemben elveti az agresszív ösztön létezését, és tanult viselkedésként tekint az agresszióra.

Az agresszió jelensége Freud értelmezésében

Freud korai pszichoanalitikus elméletében fogalmazza meg azt a tételt, mely szerint valamely ösztön kiélésének akadályozása vezet az agresszív viselkedéshez. Később ez a gondolat köszön vissza az azóta is elterjedten alkalmazott frusztráció-agresszió hipotézisben (erről Barker, Dembo és Lewin kísérletét lásd később).

Későbbi elméletében Freud két alapösztön küzdelmeként írja le az ösztön-én működését. Eszerint az ösztön-ént az *erősz* és a *destrukciós ösztön* (*halálösztön*) feszültsége határozza meg. „Az erősz arra törekszik, hogy mind nagyobb egységeket hozzon létre és őrizzen meg, célja tehát a kötés a kapcsolat. A másik ösztön célja éppen ellenkezőleg az, hogy a kapcsolatokat felbontsa, tehát hogy a dolgokat tönkretegye.(...) Ameddig ez az ösztön belül, a lélek mélyén, mint halálösztön hat, addig néma marad, csak akkor hallat magáról, amikor mint destruktív ösztön kifelé irányul. Ez az irányváltkozás elengedhetetlennek látszik az egyén életben maradásához. Ennek végrehajtására szolgál az izomrendszer. Amikor azután a felettes én munkába áll, tetemes mennyiségű agressziós ösztön rögződik az én belsejében, és fejt ki ott önromboló hatást. Egyike ez azoknak a lelki egészséget fenyegető veszélyeknek, amelyeknek a kulturális fejlődés útján elinduló ember kiteszi magát. Általánosságban

kimondhatjuk, hogy az agresszió visszatartása egészségtelen dolog, patogén hatású. A gátolt agresszió önrombolásba való átfordulásának gyakori példája, hogy valaki dührohamában a saját haját tépi, öklével a saját arcába csap, holott nyilvánvalóan másvalaki baját szeretne volna így ellátni. Ilyenkor tehát agresszióját önmaga ellen fordítja.” (Freud, 1982, 415-416. o.)

Mint ahogy Freud elsősorban a neurotikus személyiséggel foglalkozott, az agresszió értelmezése során eljut az autoagresszió jelenségéhez is. Gondolatmenete két dologra figyelmeztet bennünket. Egyrészt arra, hogy vegyük észre: akkor, amikor figyelmünket a társadalom által erkölcsi nézőpontból elítélt agresszió felé fordítjuk, nem feledkezhetünk meg a hasonló töről fakadó autoagresszió jelenségéről. Másrészt pedig arra, hogy Freud fenti gondolatmentében a felettes én „jól végzi dolgát”: a kifelé irányuló agressziót gátolja. Ez azonban autoagresszióhoz, és ezen keresztül az egyén számára katasztrófához vezet. Felvetődik tehát a kérdés: hogyan képes a felettes-én modelljeként szolgáló nevelő az egyént az agresszió megélésének helyes – sem magát, sem a környezetét nem károsító – módjaira megtanítani? Ez a kérdés pedig átvezet a szociális tanuláselmélet agresszió-értelmezéséhez.

Agresszió a szociális tanuláselméletben

A szociális tanuláselmélet képviselői szerint az emberi viselkedés a személyközi kapcsolatokban, modellkövetéssel, utánzással alakul ki. Felfogásuk szerint az agresszív viselkedés is ugyanezen a módon erősödik meg. Számos erre vonatkozó eredmény között Bandura híres bábu-kísérletei⁹ az agresszív modell követését, míg Patterson megfigyelései¹⁰ az agresszió önmagát jutalmazó jellegének megerősítő hatását bizonyítják.

⁹ A kísérletvezető egy - két doboz egyikében eldugott – babát keresett meg a hatéves kísérleti személyek szeme láttára, majd a gyerekeknek is meg kellett a babát keresniük. A kísérletvezető korábban pozitív érzelmi kapcsolatot alakított ki az első csoporttal, a második csoporttal semleges volt. Az első csoport tagjai a kísérletvezető sok mellékes mozdulatát is utánozták, a második csoport tagjai nem. Viszont a második csoportnak is szinte valamennyi tagja utánozta azt, hogy a kísérletvezető megverte a megtalált babát. (Ranschburg, 1973)

¹⁰ Patterson és munkatársai óvodások agresszív viselkedését figyelték meg. Eredményeik szerint a gyerekek között előforduló agresszív cselekedetek több mint háromnegyede az agresszor számára pozitív következménnyel, „győzelemmel” járt. Ezek a győzelmelek növelték a valószínűségét, hogy az agresszor megismétli a támadást. (Cole & Cole, 1998)

Máig zajlik a vita arról, hogy létezik-e az agresszió ösztön-meghatározottsága, vagy tanult viselkedésről beszélhetünk. A főképp állatok megfigyeléséből, illetve állatkísérletekből származó bizonyítékok (Aronson, 2002, 258-262. o.) mind inkább arra szorítanak, hogy az ösztön és/vagy társas tanulás kérdéseire árnyaltan válaszoljunk: "az agresszió egyetemessége gerincesek körében arra utal, hogy agresszivitás éppen azért alakult ki és maradt fenn, mert a túlélés szempontjából nagy jelentősége van. E kutatók rámutatnak azonban arra is, hogy csaknem minden élőlénynél kifejlődött valamiféle gátló mechanizmus, amely lehetővé teszi, hogy az organizmus elfojtsa az agressziót, valahányszor érdekei ezt kívánják. Az agresszió mint stratégia tehát még az agresszív viselkedésre leginkább készen álló fajoknál is opcionális, azaz csupán az egyik lehetőség. Akár kifejezésre jut, akár nem, az agressziót az élőlény előzetes társas tapasztalatai és az éppen fennálló társas kontextus mindig együttesen határozza meg." (Aronson 2002, 259. o.)

„A most ismertetett kutatási eredményekből arra következtethetünk, hogy – noha az agresszivitás ösztönkomponensei minden bizonnyal megtalálhatók az embernél is – az agresszió oka nem csupán az ösztönben rejlik. Egyértelmű példáink vannak arra, hogy a szituációs és a társas történések képesek arra, hogy agresszív viselkedést váltsanak ki. Ami azonban ennél is fontosabb, az az, hogy az ilyen viselkedést szituációs és társas tényezők egyaránt módosíthatják. Vagyis, másképp fogalmazva, az agresszív viselkedést vissza lehet szorítani." (Aronson 2002, 261-262. o.)

A frusztráció-agresszió hipotézis

Az agresszió ösztön-elmélete és a tanuláselméleti megközelítés egyetért abban, hogy az agresszió megjelenését valamilyen formában az egyént érő frusztrációval köti össze. A tanuláselmélet egyik első, Barker, Dembo és Lewin nevéhez fűződő híres kísérletében az új játékoktól megfosztott gyerekek agresszíven támadnak a kísérletvezetőre és a játékokat elrekesztő dróthálóra¹¹, és játéktevékenységükben regresszió lép fel (Ranschburg 1973, 98-99. o.).

Ranschburg Jenő arra figyelmeztet, hogy ha a frusztráció és az agresszió kapcsolatát igazoló kísérleti eredmények nyomán közvetlen okságot feltételezünk a frusztráció és az agresszió

¹¹ A kísérletben a gyerekek szabadon játszanak, majd egy új helyiségbe vezetik őket, ahol a megszokottak mellett új játékok is vannak. Azonban a kísérletvezető csak a régi játékokkal enged játszani, az újakat egy leeresztett dróthálóra elrekeszti a gyerekektől.

között, akkor ugyanúgy valamilyen, a frusztrációra reagáló született erőről („ösztönről”) beszélünk, ahogyan Freud tette. Ezért javasolja a frusztráció-harag hipotézist: „A tanulás és az érés során a gyermek a 7. hónap táján válik valóban frusztrálhatóvá. A frusztráció ekkor irány és cél nélküli dühreakciókban nyilvánul meg. Halmozódó tapasztalatai azonban megtanítják a gyermeket arra, hogy az ilyen reakciók általában eredményesek, és így önkéntelen dühkitörései céltudatos, személyre vagy tárgyra irányuló haragreakciókká válnak, melyek a személyiséget agresszív viselkedésre készítik.” (Ranschburg 1973, 96. o.) Ranschburg szerint tehát a harag kiváltódása az, ami automatikusan létrejön a frusztrációs helyzetekben, azonban a harag agresszív kiélése már tanult reakció.

A személyiség szerepe az agresszióban

A frusztráció-agresszió- vagy harag-agresszió hipotézis arra azonban nem ad magyarázatot, hogy hasonló helyzetben más és más személyek mennyire különbözőképpen viselkedhetnek. A helyzetre adott reakció a személyiségtől, a személyiség érettségétől is függ. Otto Kernberg az érett személyiség egyik alapvető jellemzőjének tartja a megfelelő impulzuskontrollt, ami az indulatok szabályozását, a vágyak késleltetését, a frusztráció türelését foglalja magában (Ratkóczi, 1996). A személyiség érettsége és a tanult magatartásminták együtt indokolják a feszült helyzetekre adott különböző egyéni reakciókat.

Mindemellett léteznek olyan belső- és környezeti tényezők is, amelyek fokozzák az agresszív megnyilvánulások valószínűségét. Legelső helyen érdemes említeni a tesztoszteron hatását, aminek következtében, számos kísérlet és vizsgálat tanúsága szerint is, a férfiak általában agresszívbabak, mint a nők (Aronson 2002, 271-272. o.). Ebből azonban nem következik az, hogy a tesztoszteron szintjéből akár egy férfi, akár egy nő viselkedése megjósolható lenne. További agressziót fokozó tényező az impulzuskontrollt gátló alkoholfogyasztás, illetve a magas testi feszültséget okozó, és így a feszültségtűrést próbára tevő fájdalom és diszkomfort érzése. Aronson több szellemes példát mutat be arról, hogyan fokozza például a hőség az agresszív viselkedésre való hajlamot. (Aronson 2002, 274. o.).

Azonban a biológiai hatásokra is érvényes a külső ingerekkel kapcsolatban tett megállapítás: az, hogy adott hatásra az egyén hogyan reagál, a személyiség érettségén és a társas tanulásban elsajátított viselkedéskészletén múlik.

Az agresszió szociálpszichológiai értelmezése

Számunkra, minthogy a pedagógiai munka legfőbb szintere a gyerekcsoport (osztály), a pszichológiaival együtt a szociálpszichológiai értelmezés adja az agresszióról való gondolkodás elsődleges keretét. Látni fogjuk azonban, hogy a kísérleti- és leíró eszközökkel dolgozó szociálpszichológia is rengeteg megfigyelést, párhuzamot vesz az állatok viselkedését kutató szociobiológia ismereteiből. Ugyanúgy, ahogy fent, a pszichológiai értelmezések között láttuk, az emberi agresszió társas dimenziójának megértése sem választható el a természettudományos alapon álló értelmezésektől.

A korábban bemutatott, tanuláselméleti megközelítés is a szociálpszichológia körébe sorolható, amennyiben a társas mezőben létrejött hatással foglalkozik (a bemutatott Bandura-kísérletben a kísérletvezető mint modell, a Patterson-féle megfigyelésben pedig az óvodás társak jelentik a társas közeget). A továbbiakban azokat a megközelítéseket vizsgáljuk, amelyek kifejezetten a csoportdinamika irányából tekintenek a csoporton belül megnyilvánuló agresszióra¹².

Az egyén helye a csoportban

Rangsorképző agresszió a társas kapcsolatokban

Az etológiából jól ismert jelenség a hímek egymás közötti viadala a rangsorban elfoglalt helyért, a nőtények birtoklásáért. Az informális emberi csoportokban (ahol nem eleve adott a hierarchia), illetve a gyerekcsoportokban ugyanez a rangsorképző folyamat zajlik le. A rangsorképző összeütközések a csoportalakulás kezdeti időszakában jellemzőek (a *formálódás*, illetve még inkább a *viharzás* időszakában), a hierarchia kialakulásával és megszilárdulásával (a *normázás* időszakában) gyakoriságuk csökken, hogy – jól működő csoport esetében – az *alkotás* periódusára kialakuljon a stabilan működő rangsor, és a biztonságos hierarchia támogassa a folyamatokat. (A rangsorképző agresszió életkori és nemi sajátosságaival külön foglalkozom ebben a fejezetben, Az agresszió pedagógiai értelmezése cím alatt.)

¹² A csoportosításhoz felhasználtam és szociálpszichológiai szempontból értelmeztem Csányi Vilmos kategóriáit (lásd Csányi, 2005)

A rangsorképző agresszióval szorosan összefügg az úgynevezett explorációs agresszió, ami az újonnan érkező csoporttag felderítő, provokatív viselkedését írja le. Az explorációs agresszió azt a célt szolgálja, hogy az új tag minél előbb megtalálja a rangsorban az adekvát helyét.

Agresszió a terület és a tulajdon védelmében

A csoporton belüli terület és tulajdon védelmével az egyén valóságosan és szimbolikusan is védelmezi csoporton belüli pozícióját. A csoportdinamika szempontjából érdemes kiemelni azt a szimbolikus jelentést, amit az egyes területek, illetve tárgyak birtoklása a rangsorban belüli pozícióról hordoz (iskolai példát említve: ki vigyázhat a focilabdára, az osztályterem kulcsára; ki ülhet rá a domináns fiú padjára, és ki az, aki a közelébe sem mehet, stb.).

Negatív csoportszerepek és az áldozat hibáztatása

Elsősorban mentális károkat okoz az elszenvedőnek az a jellegzetes csoportműködés, amikor a csoport egy-egy tagját negatív szereppel ruházza fel. Az értelmezéshez fontos szem előtt tartani, hogy mindez a csoport és az egyén egymásra hatásának dinamikájában történik, vagyis a negatív szerepek megjelenéséért a csoport és az egyén egyszerre felelős. A negatív szerepek megjelenése sokkal valószínűbb rossz klímájú, rossz közérzetű csoportokban (a csoport saját feszültségét a negatív szerepre kárhoztatott tagon vezeti le), ám az, hogy ki kerül a negatív szerepbe, illetve mi lesz ez a szerep, már az egyénen múlik. Negatív csoportszerep a bűnbak, a bohóc, az áldozat, a kitaszított szerepe. (Utóbbiak elemzésére a bullying jelenségének bemutatásánál részletesen is visszatérek).

A bűnbak, áldozat, kirekesztett szerepére kárhoztatott csoporttagra leselkedő veszély „az áldozat hibáztatása”. Eszerint az agresszió vagy kirekesztés áldozatává vált csoporttag nem a csoporttagok empátiájára, ellenkezőleg: további haragjára számíthat. A jelenség hátterében a kognitív diszsonancia redukció ismert jelensége áll: mivel a kirekesztő, agresszív magatartás erkölcsileg elfogadhatatlan lenne, az elkövető (csoport) megmagyarázza magának, hogy kellett valami oka legyen negatív cselekedetének – az okokat pedig, hogy tettét indokolja, az áldozat viselkedésében találja meg. (Amint a későbbiekben látni fogjuk, többek között ez tartja fenn egy-egy áldozat tartós zaklatását, vagyis a bullying jelenségét.)

A csoport helye a csoportok között

Rangsorképzés csoportok között

Egymással összehasonlítható helyzetű csoportok között ugyanúgy megindul a spontán rangsorképzés folyamata, mint adott csoporton belül, az összehasonlítható helyzetű egyének között. Gazdasági szervezetek tudatosan használják ezt a természetes csoportműködést, és csoportok közötti versenyek meghirdetésével ösztönzik a munkatársakat nagyobb teljesítményre. A csoportok rivalizálása az iskolai osztályok között is megjelenik. Itt azonban óvatosan kell bánni a versenyeztetéssel: az osztályok közötti rangsor bemerevedése a rangsor végére kerülő osztályok demoralizálódásához vezet. Ez a fajta versenyeztetés csak akkor fokozza a diákok teljesítményét, ha minden osztály megtalálja magának a saját identitását erősítő, sikerélménnyel kecsegtető kihívást, és így a versenyek rendszere sokszempontú, változatos rangsorokhoz vezet.

A csoport kifelé mutató agressziója

A terület vagy a tulajdon védelme megnyilvánulhat külső csoporttal szembeni agresszióban is. Sőt, magában a csoportok önazonosságának egymás ellenében való meghatározása is – megfelelő pozitív versengési minták híján – agresszióhoz vezethet (iskolai példával élve ez az alapja az A-sok és a B-sek eleve elrendeltetett, ádáz küzdelmének). Különösen nehéz helyzetet okoz, ha a csoport kifejezetten egy másik csoport ellenében határozza meg magát, és saját csoportidentitásában éppen a másik csoporttal szembeni agresszív fellépés által erősödik meg (ilyenek az idegengyűlöltre szerveződött csoportok, például a skinheadek csoportja).

Az agresszió erkölcsi vonatkozásai

Erkölcsi értelemben az agresszió devianciának, vagyis a társadalom szempontjából elfogadhatatlan cselekedetnek minősül. Az agresszió általános elutasításában nagy a társadalmi egyetértés, sőt a különböző kultúrák egyetértése is. Hogyha azonban a konkrét cselekedetek elfogadottságát, illetve elítélését vizsgáljuk, jelentős eltéréseket tapasztalunk. Gondoljunk a „Ne ölj” parancsának értelmezésére, ha a konkrét kérdést az abortusz vagy az eutanázia vonatkozásában tesszük fel. De ugyanígy árnyalja a képet, ha ugyanennek a parancsnak a különböző kultúrák által megfogalmazott változatait hasonlítjuk össze: A Koránban fellelhető szöveg: *„Ha valaki megöl egy emberi lényt anélkül, hogy [annak halála*

megtorlás lenne] valaki más [megöléséért], vagy azért, hogy az romlást [okozott volna] a földön, akkor az olyan mintha megölné az egész emberiséget...” (Korán 5:32). „Ne ölj meg egy lelket sem, melyet Allah tilalmasnak nyilvánított, csak jogi eljárással...” (Korán 6:151)¹³, míg a buddhizmusban a „Ne ölj” fogadalma túlmutat a pusztán az élet kioltására vonatkozó tiltáson, és jelentése magában foglalja minden élőlény életének – akár önfeláldozás árán történő – megóvását.

De hasonlóképpen bonyolítja a képet az is, ha az erőszakkal kapcsolatos erkölcsi ítéletek történeti változását vizsgáljuk. Gyáni Gábor, Norbert Elias gondolataira hivatkozva, az erőszakhoz való viszonyulás európai történetét elemzi: „Az erőszak története annak a története is egyúttal, hogy mi számít adott helyen és időben jogilag üldözendő erőszakos cselekedetnek. A középkorban – amikor még ismeretlen volt 'a büntető társadalmi hatalom' – a közvetlen fenyegetést az jelentette, hogy az erősebb legyűri a gyengébbet; a kegyetlenség nyílt gyakorlása azonban nem váltott ki különösebb megbotránkoztatást. Mások megkínzása és megölése „társadalmilag megengedett öröm” volt – állítja Norbert Elias. Később, a kora újkorban, midőn Európa népei átestek mindazon reformokon, melyek megzabolázták a férfierkölcst, megritkult a mindennapos erőszak, és ami talán ennél fontosabb: a jogegyenlőség világában az erőszakos cselekedetek egyöntetűen büntetést vontak maguk után. Ezt nevezte Norbert Elias a 'civilizáció folyamatának'.

A civilizációs folyamat azonban nem alkotott teljesen egyenes vonalú fejlődést. A kora újkori vallásháborúk időszaka Európa-szerte telis-tele volt a kollektív erőszak legvadabb megnyilvánulásaival. Nemcsak megengedett, hanem egyenesen elvárt közösségi viselkedésnek számított ebben az időben a már szinte rituális formát öltő gyilkolás, melynek jellemző megnyilvánulása volt a francia protestánsok tömeges lemészárlása, az 1572. augusztusi Szent Bertalan-éj. Hasonló, bár egyszerre kisebb tömegeket érintő gyilkosságok a korabeli magyar vallásháborúk villongásaiból is bőven idézhetők. S akkor még nem is szóltunk a 17–18. századi európai és észak-amerikai boszorkányüldözések során elkövetett rémtettekről.” (Gyáni, 2008)

Ma már azonban elmondhatjuk, hogy „Norbert Elias szerint a fizikai erőszak megfékezése és kontrollja, továbbá az erőszak társadalmi elutasítása és a tőle való viszolygás a civilizáció

¹³ Forrás: Emberi jogok az iszlámban.

http://www.ahimsa.hu/index.php?Itemid=37&id=46&option=com_content&task=view

folyamatának egyik legfontosabb eredménye. (...) Elias szerint az erőszak olyan újszerű tabuként jelent meg, amely a társadalmilag elfogadható erőszak mértékét és formáját történelmileg változó szabályok létrehozásával és kollektív betartatásával érte el. (...) A törvényszegést – akár a mi társadalmunkban, akár más fejlődési fokon álló társadalomban fordul elő – automatikusan ezen mércék alapján ítéljük meg. Amennyiben magunkévá tesszük őket, ezek a mércék védelmet nyújtanak, és sokféleképpen erősítik a törvényszegéssel szembeni ellenállásunkat. Az erőszakos cselekedetekkel szemben tanúsított magas fokú érzékenység, a maga hús-vér valóságában megtörtént és a megengedett szintet túllépő erőszak láttán tanúsított heves ellenérzés, a saját vétkeink miatt érzett büntudat, a 'rossz lelkiismeret' mind-mind ezen védekezés megnyilvánulásai.” (Császi 2003, 135-136. o.)

Eljutottunk tehát oda, hogy az erőszak társadalmi tabuvá vált, tiltása olyan erős, hogy megjelenése „heves ellenérzést” vált ki. Ezzel a jelenséggel, és következményeivel a „tanárveréses” esetek nyomán keletkezett társadalmi hangulatot elemezve, a III. fejezetben részletesen foglalkozom.

Bár az erőszak tiltására vonatkozó társadalmi konszenzus az erkölcsi normák közé emeli az erőszakmentes viselkedés elvárását, a kulturális és történeti összehasonlítás tükrében jól látszik, hogy az erőszakmentesség fogalma, illetve adott, konkrét erőszakos cselekedet megítélése nem feltétlenül egyértelmű. Szükséges tehát, hogy az erőszakkal kapcsolatos szabályok a társadalmi együttélés normatív szabályozásában, a jogban is megjelenjenek.

Az agresszív cselekedetek szankcionálása a büntetőjogban

A büntetőjog meghatározása szerint, bűncselekmény az a szándékosan vagy gondatlanságból elkövetett cselekmény, amely veszélyes a társadalomra, és amelyre a törvény büntetés kiszabását rendeli.

A büntetőjog az első olyan értelmezési keret, ami a gondatlanságot is elítéli (a korábban látott agresszió-definíciók mind a szándékosság tételezésén alapulnak, eszerint a pszichológia nem tekinti agressziónak, ha valaki, dühében egy ajtót bevágva, a berendezésben „véletlenül” súlyos kárt okoz). A gondatlanság fogalmát a büntetőjogban akkor alkalmazzák, ha az elkövető nem tanúsította az adott szituációban a tőle elvárható figyelmet, gondosságot, illetve ha az illető tisztában volt azzal, hogy cselekvéséből (vagy nem cselekvéséből) embertársai

testi épségét vagy vagyonát veszélyeztető következmény származhat (a fenti példában az ajtó normális becsukása az elvárható gondosság kategóriájába sorolható).

Az agresszív cselekedetek elítélésére a büntető törvénykönyv megfelelő tényállásai adják meg a jogi kereteket, hiszen bűncselekmény az, amire a Btk.-ban tényállás létezik. Agresszív cselekedetek a Btk. szerinti tényállások közül például garázdaságot, rongálást, testi sértést, becsületsértést, stb. valósíthatnak meg.

Az erkölcs és a büntetőjog rendszerét Bibó szerint a jog által kiszabott büntetés kapcsolja össze: „megállapíthatjuk, hogy miben áll az a különleges erkölcsi színezet, mely a büntetőjogot a többi jogterülettől elválasztja. Az a felháborodás, melyet a büntetőjog intézményessé tesz és [a büntetéssel] levezet, mindig egy valóságos vagy vélt erkölcsi Rosszal, büntettel szemben való felháborodás. Ahol az erkölcsi felháborodás a büntetőjog híján önhatalmú megtorlást és bosszút váltana ki, ott lép fel a büntetőjog, hogy az erkölcsi Rossznak e nem kevésbé rossz következményeit csökkentse.” (Bibó, 1990)

Vegyük észre, hogy Bibó megállapítása nemcsak a büntetőjog nélkülözhetetlen társadalmi funkcióját, de a büntetésen alapuló eljárások határait is megmutatja. A büntetés arra hivatott, hogy levezesse (sőt elvezesse) a megsértett közösség felháborodásából fakadó érzelmeket, és intézményi eljárással igyekszik kielégíteni a közösség bosszúra, megtorlásra vonatkozó szükségleteit. Ez kétségtelenül biztonságos megoldás, ám az eljárásnak a közösség érzéseitől és szükségleteitől való mentesítése nemcsak veszélyes feszültségtől, de hasznos energiától is megfosztja az igazságszolgáltatás menetét. Ezt ismerik fel a büntetőeljárásban, illetve közösségi konfliktuskezelésben alkalmazott resztoratív eljárások, ahol a büntető törvénykönyv (vagy fegyelmi eljárás rendje) által meghatározott büntetés alternatívájaként a közösségnek okozott kárt kompenzáló jóvátétel jelenik meg.

Az agresszió humánitológiai értelmezése¹⁴

A humánitológia az állatok viselkedését vizsgáló etológiának az emberi viselkedés magyarázatait kutató területe. Az etológiai értelmezések alapja az evolúciós szemlélet, amely adott faj egyedeinek viselkedése mögött a faj túlélését szolgáló genetikai képlet hosszú távú

¹⁴ Az összefoglalás Csányi 2005 alapján készült.

kialakulását tételezi fel. Az emberi agresszió tehát a humán etológia szerint olyan viselkedés, amely a faj túlélését szolgálja.

Az etológia akkor beszél agresszióról, „ha azonos fajú egyedek erőszakkal igyekeznek egymást valamilyen erőforrás közeléből eltávolítani, vagy ennek megszerzésében, illetve elfogyasztásában a másikat megakadályozni”. (Csányi 2005, 294. o.)

A humán agresszió formáit részben már a szociálpszichológiai értelmezések között is megismertük. Ilyen a rangsorképző agresszió, a terület és a tulajdon védelmét célzó agresszió, de ilyen a szülő, illetve a nevelő (a fiatal egyed nevelését, vagy védelmét célzó) agressziója, és kifejezetten humán sajátosság a csoport elvont értékeit védő normatív vagy morális agresszió.

Az emberi agresszió megnyilvánulásai között számos, az állatvilágból is ismert viselkedést találhatunk: ilyen a fenyegető testtartás, de ilyenek az agresszió ritualizált formái is (az emberre jellemző agressziós szignálokkal, mint például a köpés, a nyelvköltés). Kifejezetten humán agressziós forma a verbális agresszió (erőszakra utaló igék, szexuális töltetű szavak, becsmérlő kifejezések).

Ahogy az agresszió, úgy a behódolás ritualizált formulái is megtalálhatók az emberi viselkedésben: ilyen a mosolygás, a sírás, a fej lehajtása.

Humán sajátosságnak tűnik, hogy a pozíció utáni vágyat és az ebből fakadó agressziót ellensúlyozza az engedelmességre, alávetésre vonatkozó késztetés. „...ezt több érdekes kísérletben is vizsgálták. Ezek a kísérletek azt mutatták, hogy az ember szubmisszív készsége rendkívül magas, s hogy nemigen bízhatunk meg a saját belső erkölcsi normáinkban, ha domináns vezetők, hatóságok undok dolgokra utasítanak. (...) Humánetológusok szerint az engedelmesség evolúciós eredete az anya-gyermek viszonyra vezethető vissza és ennek bizonyos jegyei megmaradnak a felnőtt korban is.” (Csányi 2003, 305-306. o.) Az ember szubmisszióra való készségének erejét megrázóan támasztja alá Zimbardo híres börtön-kísérlete¹⁵. Mindennek tükrében felvetődik az az értelmezés, hogy a társas zaklatás (bullying)

¹⁵ Philip Zimbardo szociálpszichológiai kísérletében érett személyiségű egyetemistákat „zárt be” egy alagsori helyiségbe. A résztvevőket sorsolással „börtönőrök” és „rabok” csoportjára osztotta; értelemszerűen a börtönőrök dolga volt a rabok felügyelete. A kététhesre tervezett kísérletet hat nap után fel kellett függeszteni, mert a börtönőrök kontrollálatlanul agresszíven viselkedtek, a rabok pedig személyiségük teljes feladásával vetették alá magukat az örök uralmának. (lásd Aronson 2002, 30-31. o.)

áldozatai részben saját, eredendő engedelmességük áldozatai is; többek között számolnunk kell ezzel a sajátossággal is, amikor a zaklatás jelenségének minél pontosabb megértésére törekszünk.

Az agresszióval kapcsolatos humánetológiai értelmezés nélkülözhetetlen az adekvát pedagógiai és erkölcsi ítéletek megalkotásához, a megfelelő pedagógiai célok kitűzéséhez. Olyan jelenségek megértésében és kezelésében nyújtanak támpontokat, mint a rangsorképző viaskodások kezelése, az agresszív szignálok használatának módosítása vagy a bullying-folyamat megszakítása.

Az agresszió pedagógiai értelmezése

A nevelés feladata, hogy az egyének társas és személyes fejlődését sajátos eszközeivel elősegítse. A nevelés akkor tölti be funkcióját, ha előmozdítja, hogy az egyén önmagával és a világgal harmóniában élni képes személyiséggé váljon. Amikor az agressziót a pedagógia nézőpontjából vizsgáljuk, azokat az erőszakos cselekedeteket igyekszünk megragadni, amelyekre a nevelőnek, az egészséges fejlődés előmozdítása érdekében, reagálnia kell.

Az intézményes nevelés az érett, normakövető magatartásra, vagyis a normasértő cselekedetek, így az agresszió elkerülésére tanít. Nyilvánvaló, hogy a korábban látott agresszió-definíciókban szereplő, károkozásra irányuló magatartás valóban normasértő, így a nevelő nézőpontjából is agressziónak minősül. Vannak azonban olyan helyzetek, amikor kérdéses a károkozásra irányuló magatartás, a viselkedés mégis durva és normasértő, így pedagógiai feladatot hordoz. Ide sorolhatjuk a hirtelen düh motiválta cselekedeteket, függetlenül attól, hogy történik-e károkozás. Pedagógiai szempontból nem az minősíti egy ajtó durva becsapását, és nem az jelöli ki a pedagógiai feladatot, hogy akart-e törni-zúzni az elkövető, illetve hogy az ajtó kiszakadt-e a tokjából. A cselekedet nem irányult károkozásra, esetleg nem is okozott kárt, mégis bajba sodorhatja elkövetőjét, mert egyrészt hasonló módon bármikor tényleges kárt okozhat, másrészt számíthat a környezet morális elítélésére. Ezért – és ez a pedagógiai feladat – meg kell tanítani őt a feszültségének konstruktívabb levezetésére.

De vannak olyan helyzetek is, amikor azért nem lehet jelen károkozásra irányuló magatartás, mert az elkövető nincs tisztában a tette valódi következményeivel. Ilyen magatartás például a csúfolódás, ahol az elkövető csak a saját maga szórakoztatására gondol (nincs ártó szándék, az elkövető nem látja a helyzetet a másik szereplő oldaláról). Ilyenkor kifejezetten pedagógiai

feladat a csúfolódó hozzásegítése ahhoz, hogy képes legyen a szempontváltásra, és belássa a magatartása következményeit. Ezzel szemben, ha elhiszük az ilyenkor gyakran elhangzó „csak játszottunk”, „csak vicceltem” magyarázatot, az elkövető nem jön tisztába tettének valódi súlyával, viszont, élvezve a helyzetet, fokozatosan rátanulhat a zaklató szerepre. A „csak játszottam”-típusú magyarázatok pontosan azért altatják el a nevelőt, és akadályozzák egy nagyon fontos pedagógiai feladat felismerésében, mert szándékosság híján nem kell azt gondolnia, hogy agresszió történt.

Látjuk tehát, hogy ha ragaszkodunk az agresszió eredeti meghatározásához, olyan durva normasértéseket nem sikerül tetten érniük, mint a kontrollálatlan dühkitörések vagy mások belátás hiányából fakadó megsértése. Ezért, a pedagógiai értelmezésről beszélve, célszerű az agresszió fogalmát tágabban meghatározni.

Láttuk, hogy a büntetőjog ismeri a gondatlan elkövetés tényállását: elítélendőnek tartja a gondatlanságból elkövetett cselekedeteket is, a gondatlanságot az elvárható figyelem hiányával definiálva.

Célszerű a pedagógiai értelmezésben hasonlóképpen tágítani az agresszió fogalmát. Eszerint *pedagógiai értelemben azt a cselekedetet nevezem agressziónak, ami személy(ek)ben vagy tárgy(ak)ban való károkozásra irányul, illetve ami külső szemlélő számára előre láthatóan károkozásra alkalmas lehet.*

A diákok erőszakos magatartásának tipológiája

Az itt következő tipológia gyakorlati tapasztalatokon alapul, és az agresszív cselekedetben érintett személyek dominancia-viszonyai szerint osztályozza a diákok által megvalósított agresszív magatartásokat. Ebben az osztályozásban beszélhetünk egyenrangú féllal szembeni, dominánsabb („erősebb”), illetve kevésbé domináns („gyengébb”) féllal szembeni agresszióról.

Agresszió egyenrangú felek között

Az egyenrangú felek közötti küzdelem mentálisan érett, egészséges tagokból álló csoportban is megjelenik, lévén a rangsorképzésre való készítés általános emberi sajátosságunk. A rangsorban elfoglalt helyért folytatott harc akkor történik normasértő, agresszív eszközökkel, ha az érintetteknek nem áll rendelkezésére megfelelő viselkedéskészlet a küzdelem

megvívására. Agresszív, normasértó magatartás például a pozíciószerezésre a másik lejáratása, leégetése. Egyenrangú felek között, megfelelő viselkedéskészlet híján, nemcsak a rangsorképzés, de a hétköznapi konfliktushelyzetek is agresszív megnyilvánulásokhoz vezethetnek. Ilyen az elfajuló verekedés (akár másokat is bevonó bandaverekedés), a veszekedés, ordibálás. De a faragatlan, trágár kommunikáció önmagában is feszültség forrása, akár verekedés kiváltója is lehet.

A következő idézet mintegy összefoglalja a fentieket, jól példázva az egyenrangúak között kialakuló, vélhetőleg pozícióharc motiválta agresszió dinamikáját: *„Elkezdett kurvaanyázni, meg mindenhova elküldött engemet, én meg fölháborodtam, hogy mindjárt megütöm. Már lökdösődés volt, a többiek meg: 'Üsd meg! Üsd meg!' Aztán jött a csöngő...”* (Mayer 2008, 94. o.)

Az egyenrangú felek közötti agresszió nál a pedagógiai beavatkozás edukatív jellegű: célja a viselkedésszereplőár bővítése, eszközei pedig a mintaadás, a csoport pozitív normaképző erejének kiaknázása, a megfelelő viselkedések megerősítése (lásd A Pressley Ridge modell: egy magatartásmódosító program című részt az V. fejezetben).

Agresszió az erősebbel, a hatalommal szemben

Normális, érett személyiséggel normális helyzetben nem fordul elő, hogy egy nála dominánsabb szereplővel szemben agresszívan lépjen fel. Korábban már láttuk, hogy az emberi késztetések között megtalálható az engedelmességre való hajlandóság; a hierarchiában magasabb pozíciót elfoglaló személyekkel szemben ez a természetes magatartás. Az erősebbel való agresszív szembefordulás mindenképpen problémát jelez: az illető figyelemre vág, rosszul mérte fel a dominanciaviszonyokat, vagy nehézséget okoz neki a hatalom elviselése.

A dominanciaviszonyokat az iskolában három fő tényező befolyásolja: a pozícióból származó hierarchia (a tanár domináns a diákkal szemben), az életkori hierarchia (a felsőbb évesek dominanciája a fiatalabbakkal szemben), valamint az adott csoportban kialakult rangsor. Így a dominánsabb személyrel szembeni agresszió megnyilvánulhat a tanárral (iskolai személyzettel) szemben, az idősebb diáktársakkal, illetve a csoport hierarchiájában jobb pozíciójú társakkal szemben. A hatalommal szembeni agresszió kategóriájába tartozik, és a tanárral (szülőkkal) való ütközés szimbolikus megnyilvánulásának tekinthető a hatalom elvont formájával: a törvénnyel, házirenddel való sorozatos összeütközés is.

A felnőttel szembeni agresszió

Az értelmezés szempontjából el kell különíteni a felnőttekkel, illetve a dominánsabb társakkal szembeni agressziót. A felnőttel szembeforduló gyermek pszichés fejlődésében konfliktuózus a hatalommal való viszony. Az állandóan felelő, provokáló, tanárokbá belekötő gyermek a permanens lázadás állapotában, úgynevezett autoritáskrízisben van. Képtelen a hatalmat elfogadni, ezért folyamatosan ütközik vele, ám az ütközés nyomán elszenvedett vereség következtében újra és újra le akarja rombolni a hatalmat, ezért újra és újra ütköznie kell, ami fenntartja provokatív, lázadó magatartását. A kezelhetetlen, befolyásolhatatlan fiatalnak tehát segítségre lenne szüksége (ahhoz, hogy az ördögi körből kikerüljön, és hogy a kívülről el nem fogadott kontroll helyett belső fékeket tudjon kialakítani), ám éppen lázadása következtében lehetetlen neki segíteni, ő pedig képtelen elfogadni a segítséget. Az autoritáskrízisben lévő gyermek számára a stabil, kikezddhetetlen keretek, a stabil, kikezddhetetlen felnőttek, a személyét elfogadó, ám agresszióját elítélő kortárs csoport jelenti a biztonságot és a fejlődés lehetőségét. Amennyiben sorozatos támadásai ellenére sem ő, sem a *Hatalom* nem sérül meg, lassan megértheti a proszociális hatalom létjogosultságát, elfogadhatja működését. A magatartása nyomán manifesztálódó konfliktusokat a közösségi konfliktuskezelés (lásd az V. fejezetben) eszközeivel megoldva, normakövető magatartása kialakítható, megerősíthető. Ugyanez érvényes az írott szabályokkal folyamatos összeütközésbe kerülő fiatalokra, akik ezzel a magatartásukkal szimbolikus módon ugyanúgy a hatalom elleni lázadást fejezik ki.

Tudni kell azonban, hogy az autoritáskrízis háttérében leggyakrabban egy konkrét felnőtt – apa, nevelőapa, stb. – kapcsolatos konfliktuózus viszony áll, és ez generalizálódik általában minden hatalmi szereplőre és helyzetre. A lázadó magatartás feladása nem jön létre egyetlen megfelelő interakció eredményeképpen: ha a háttérben sejthető családi dinamika nem változik, a hatalommal való viszony normalizálódásához a nevelő és a csoport hosszú és türelmes munkájára van szükség.

A dominánsabb társakkal szembeni agresszió

Más a helyzet a dominánsabb társaikkal szembeforduló fiatalok esetén. Itt egyfajta inverz kapcsolatkeresés valósul meg a nagyobbak, erősebbek irányába. Az agresszív gesztus egészen biztosan felkelti a domináns társ figyelmét. Bár az agresszor gyengébb, így vesztesen fog kikerülni a szituációból, mégis megélheti, hogy kapcsolatba került a nála dominánsabb szereplővel. Az ilyen viselkedésnek a gyermek magányosságára, kapcsolatkeresésére kell

felhívnia a pedagógus figyelmét. A beavatkozás útja az érintett gyermek önbecsülésének erősítése, asszertivitásának fejlesztése, a csoport tudatos építése, illetve a keletkezett konfliktusok közösség bekapcsolásával történő megoldása.

Agresszió a gyengébbel szemben

A gyengébbel szembeni agressziót olyan erős társadalmi tabu övezi, hogy direkt, nyílt megnyilvánulása ritka az emberi közösségekben, és már a gyermeki közösségekben is. Rejtett formában azonban – és ezt támasztják alá a legújabb hazai és nemzetközi kutatási adatok is – igen elterjedt jelenségről van szó.

A gyengébbel szembeni agresszió egyik formája a piszkálás, gúnyolódás, csúfolódás. Ezt nemcsak azért nevezhetjük az agresszió rejtett formájának, mert kevésbé látványos, mint a tettegesség, hanem elsősorban azért, mert az agresszió ténye maga az elkövető számára is rejtett marad. Ilyenkor, ahogyan korábban láttuk, az elkövető nem ismeri fel cselekedetének ártó következményeit. A célja önmaga szórakoztatása. A pedagógus feladata az elkövető belátáshoz segítése mellett az áldozat megbocsátáshoz való hozzásegítése (ha ez a feloldás elmarad, az áldozat benne ragadhat a bántalmazott szerepben). Amint az elkövető tisztába jön azzal, hogy csúfolódó aktivitása valójában agresszió, vagy felhagy ezzel a tevékenységgel – mert a gyengébbet a fent említett társadalmi tabu szerint nem bántjuk –, vagy a továbbiakban titokban folytatja, és ekkor már a csúfolódás, gúnyolódás is tényleges agressziónak minősül. Itt érkezünk el a gyengébbekkel szembeni folytatólagos rejtett agresszió, a bullying jelenségéhez.

A bullying vagy zaklatás¹⁶

A bullying szándékosan, tudatosan, konkrét ok nélkül, ismétlődően elkövetett, az erősebb(ek)től a gyengébb(ek) felé irányuló agresszió. Felismerésében és kezelésében különös nehézséget jelent, hogy – éppen az ilyen típusú megnyilvánulások komoly társadalmi tiltása miatt – hosszú ideig, akár örökre titokban marad. A zaklatókat a társadalmi tabu megsértése, az áldozatot a szégyen, a szemlélőket a félelem készíteti hallgatásra. A zaklatásos szituáció – a titok mellett – azért is képes időben hosszú távon fennmaradni, mert különös módon kielégíti a résztvevők kapcsolatigényét – sajátos kötődést eredményez a zaklató és a

¹⁶ Lásd erről Figula 2004, Buda 2008, Buda-Kőszeghy-Szirmai 2008

zaklatott között. A zaklató a magatartása által okozott morális problémát az áldozat hibáztatásával és a tettek bagatellizálásával (csak játszottunk, ő is élvezi stb.) oldja fel. Mindkét értelmezés a kognitív disszonancia redukciót célozza, és a zaklatásos szituáció fennmaradását eredményezi. Az áldozat hibáztatása indokoltá teszi a további bántást, a játék mögé bújás pedig megnyugtató a bántalmazók lelkiismeretét, valamint alkalmas a következmények elkerülésére is.

A zaklatásos esetek nyilvánosságra kerülése után a történetről korábban mit sem sejtő felnőtteknek is meg kell küzdeniük a kognitív disszonancia redukcióval (felelős vagyok azért, ami történt, felelős vagyok, hogy nem tudtam róla), így ők is szívesen elfogadják a számukra felkínált „csak játszottunk” értelmezést, ami ellen az áldozat sem tiltakozik (ha bevallaná, hogy bántották, az nagyobb szégyen lenne).

Íme egy példa arra, amikor a tanár maga, automatikusan az áldozat hibáztatásával reagál egy zaklatásos helyzetre¹⁷:

„Az osztályomban volt a 'Halálos négyes' nevű klikk, amelyik a náluk gyengébbeket terrorizálta, és engem is kinézett célpontjának. Miután megvertek, jelentettem a dolgot az akkori osztályfőnökömnek, aki beírt nekem a magatartásfüzetbe egy 'negatív bejegyzést' azzal az indokkal, hogy az árulkodás súlyos bűn, és hogy oldjam meg az ügyet magam, őt ez nem érdekli.”

Elmondhatjuk tehát, hogy a bullying jelenségét éppen a gyengébbel szembeni agresszió erős tiltása tartja életben azzal, hogy a tabu megsértése nyomán támadt kognitív disszonancia feloldása a szereplőket kerülőútra – titokképzés, bagatellizálás – kényszeríti, lehetetlenné téve a szembenézést és a történet feldolgozását.

A bullying jelenségével kapcsolatos pedagógiai teendők sorában kiemelt jelentőségű a tudatos csapatépítéssel elérhető megelőzés, mivel a bullying megelőzésében és megállításában döntő szerepe van a csoport zaklatás által nem érintett részének. Ahol a csoport kiáll a saját normáiért, és az első zaklatásos esetben közbelép, képes elejét venni a bullying kialakulásának. Amennyiben mégis megtörténik a zaklatás, az események feldolgozása során elengedhetetlen, hogy az elkövetőket hozzásegítsük a valódi belátáshoz, és ezzel együtt az

¹⁷ Forrás: Hunyady-M. Nádasi-Serfőző 2006. A példában egy ma már felnőtt beszélő emlékezik vissza az iskolában elszenvedett sérelmekre.

áldozatot a megbocsátáshoz. Szükséges a felek közötti őszinte bocsánatkérés, megbékélés és jóvátétel (lásd az V. fejezetben bemutatásra kerülő Szentől-szembe módszert). Ha viszont mindez elmarad, és pusztán annyi történik, hogy a társadalmi tabu védelmében példáulan megbüntetjük az elkövetőket, azzal tovább fokozhatjuk az áldozat elleni haragot („Ez is miatta van!”), és elültetjük a további bántalmazás lehetőségét. Valamint, ha az áldozat nem kap lehetőséget a megbocsátásra, félelme tovább dolgozik benne, és szorongása révén továbbra is a csoport „áldozatnak választható” tagja marad, sőt ez a szerep akár egy életen át elkísérheti. (A korábban már említett debreceni zaklatásos esetben, amikor hatodikos diákok vették fel társuk bántalmazását mobiltelefonnal, sajnos a fent leírt hibákat tapasztalhattuk: az elkövetők bagatellizálták az eseményeket, amihez később az áldozat is csatlakozott. Nem volt feloldás és megbékélés, az áldozatot szülei elvitték az iskolából.)

A fenti tipológia azt mutatja, hogy az iskolai agresszió jelenségvilága pedagógiai szempontból osztályozható. A különböző jelenségek más és más intrapszichés, illetve társas folyamatokat jeleznek. A dominanciaviszonyok alapján való osztályozás megkönnyíti a jelenségek értelmezését és a helyes beavatkozás megtalálását.

III. Tanárverés és morális pánik

2008 március 21-én, a Blikkben jelent meg elsőként tudósítás a tanárát fenyegető, lökdöső VIII. kerületi diákról. A blikk.hu-n közzölt on-line videó¹⁸ nyomán az iskolai agresszió robbanásszerűen került a társadalmi érdeklődés középpontjába. Az itt következő sajtóidézetek a Blikk tudósításával kezdődnek, és végigkövetik azt a folyamatot, ahogyan és amilyen értelmezések mentén a különböző társadalmi csoportok bevonódtak az iskolai agresszió témájának tárgyalásába. Itt most nem célok sem a média működésének minősítése, sem a bemutatott pedagógiai helyzetek kritikája. Az összefoglalással a jelenség társadalmat mozgósító erejét igyekszem megragadni és megérteni, hiszen úgy tűnik – és ezt az itt következő összeállítás igazolja –, az azóta történt, iskolai erőszakkal kapcsolatos szakmai és szakmapolitikai beavatkozások ennek a jelentős visszhangnak köszönhetőek. A jelenség vizsgálatához és értelmezéséhez a morális pánik elmélete nyújt értékes támpontokat.

A morális pánik fogalma

A morális pánik fogalmát Stanley Cohen, az elmélet megalkotójának *Folk Devils and Moral Panics* című munkája alapján Kitzinger Dávid így foglalja össze: „Egy csoport vagy egy bizonyos csoporthoz kapcsolódó jelenség az adott társadalom idealizált rendjét (hagyományos életmódját vagy alapvető értékrendszerét, konstruált, konszenzuális valóságát) fenyegető veszélyként tudatosul a társadalom tagjaiban. A média szenzációkeltő és leegyszerűsítő bemutatása nyomán a fenyegetést hordozó csoport könnyen azonosíthatóvá válik. A médiának ez a tevékenysége autoritativ megoldásokat sürgető közhangulatot alakít ki. A hatóságok erre az igényre törvényi szigorításokkal válaszolnak. A fokozott intézményi és közfgyelem hatásra növekszik a jelenség regisztrált eseteinek száma, így legitimálva a rend helyreállításá érdekében tett lépéseket. A morális pánik nyomot hagyhat a társadalom jogrendszerén, a társadalmi rend fenntartásával megbízott intézmények eljárásain, a társadalmi normák rendszerén. A folyamat során alkotott szimbolikus képzetek beépülnek a társadalmi

¹⁸ A videót lásd itt: <http://www.blikk.hu/aktualis/diakterror-megverte-tanarat-96204.html?next=>

hiedelemrendszerbe, az itt kialakult népszerű képek leegyszerűsítő magyarázatot biztosítanak a társadalmi rendről szóló laikus elképzelések számára.

A kifejezésben a morális szó arra vonatkozik, hogy a társadalom számára problémaként feltűnő jelenség a megfigyelő interpretációjában alapvető társadalmi értékeket érint, a társadalmi rend egészét veszélyezteti, kikezdi a társadalmi morált, valamint a valóságról alkotott konszenzuális képet. A felháborodás formájában és hivatkozásaiban tehát morális jellegű. A társadalmi morálon, mint szimbolikus rendszeren keresztül kerül kifejezésre az érdekek, a tradíciók és az életmód fenyegetettsége. A kifejezésben a pánik szó a jelenség lázgörbéjére, intenzitására és terjedési mintájára utal.” (Kitzinger, 2000)

A „tanárverésként” elhíresült esetek

Diákterror! Megverte tanárát¹⁹

Blikk.hu, 2008.03.21.

Őrület! Diákjai előtt megverte saját idős fizikatanárát egy VIII. kerületi iskola diákja. A pedagógus néhány nappal ezelőtt felmondott munkahelyén, jelenleg egy idegszanatóriumban ápolják. Az iskola igazgatója fegyelmi eljárást indított. A fiú, L. Zoltán (16) édesanyja pedig kis híján rosszul lett, amikor végignézte a videofelvételt, amelyen fia megrúgja, és egy vascsővel ütögeti a nevelőt.

"Te ne merjél nekem rossz jegyet adni, b...meg"

BUDAPEST – Bronxban, a rossz hírű amerikai városrészben szinte minden iskolában fémkereső kapukon kell áthaladnia a diákoknak reggelente, és komoly biztonsági szolgálat ügyel a tanárok és a tanulók biztonságára. Talán hamarosan itthon is ilyen körülmények között kell majd tanulnia a diákoknak.

Megdöböntő, brutális képsorok kerültek a Blikk birtokába, a hozzánk eljuttató, neve elhallgatását kérő olvasó-riporter természetesen megkapja a 10 ezer forintos jutalmat. Arról már többször írtunk, hogy az iskola valóságos pokollá vált, ám arról, hogy egy diák nekiesik tanárának, még nem volt felvétel.

Erőszakos felnőtté válhat

A történetek még az agressziókutató Münnich Ivánt is megdöböntették. A szakember szerint a probléma abban gyökerezik, hogy a fiatalok példaképei már nem a szülők, hanem a filmekben látott hősök, és a környezetükben lévő fiatalok. – Amennyiben ez a fiatal nem kap segítséget egy szakembertől és a környezetétől, nagyon veszélyes felnőtté válhat, aki erőszakkal próbál majd mindent megoldani – fejtette ki az agressziókutató. Hozzátette, a megváltozott

¹⁹ A szöveg az első, „tanárverésről” szóló híradás. Forrása: <http://www.blikk.hu/aktualis/diakterror-megverte-tanarat-96204.html?next=>

értékrendekben és az egymásra mutogató szülők és tanárok között bizony egyre több ilyen fiatal nő fel.

A mobillal felvett videón egy budapesti, közelebről VIII. kerületi középiskola diákja fizikaóra alatt kisétál tanárához és üvölni kezd, közben pedig belerúg, lökdösi, és egy fém vízvezetékcsővel ütögeti a láthatóan rémült tanárt. Közben azt mondja neki: „Te nekem ne merjél rossz jegyet adni, b... meg!” Osztálytársai szó nélkül nézték a bicskanyitogató jelenetet.

Az érintett pedagógus, András ezután elbúcsúzott az intézménytől, majd szanatóriumba szállították, mivel idegei felmondták a szolgálatot. A szülőket már a tanár felmondása után behívták az iskolába.

– Természetesen azonnal vizsgálatot indítottunk. Az, hogy milyen szankciót alkalmazunk, a 27-i fegyelmi tárgyalás után fog eldőlni – mondta a Blikknek Süveges Éva, az intézmény igazgatója, aki hozzátette: az iskolában még nem történt hasonló eset. A Blikk megmutatta a tanárnőnek a felvételt, az igazgatónő döbbenete egyszerűen leírhatatlan volt, ami nem csoda a képeket elnézve. Az anya, amikor meghallotta, mit csinált a fia, el sem akarta hinni.

– Zoli itthon soha nem viselkedik agresszíven. Színjátéskörbe jár, ahol még a tanárok szerint is kiválóan dolgozik – mondta el a megtört anya, Szilvia asszony. A szülő elmondta, hogy egyelőre tanácstalan, hogy mitévő legyen, de biztosan pszichológustól fog segítséget kérni. – Nem dűskálunk a pénzben, de azért éheznie nem kell a gyerekeimnek. Az igaz, hogy a 16 éves fiammal legalább 16 albréletet megjártunk, de ettől függetlenül mindig mindent megpróbáltam megadni neki és a testvéreinek – bizonygatta az asszony.

Családsegítőre és pszichiáterre is szükség van

Tárnokiné Törő Krisztina pszichológus szerint a fiú esetében már nem elég a pszichiáteri segítség, az ügybe be kell vonni a családsegítő munkatársait is, mivel a probléma feltehetőleg Zoltán környezetében keresendő. – Ez már nem serdülőkori krízis, ez egy antiszociális, deviáns viselkedés. A rossz szociális körülmények semmiképpen nem magyarázhatják a fiú tettét, ugyanis rengeteg szegénységben élő gyermek nő fel biztonságos háttérrel – magyarázta a szakember, és hozzátette, a diák baráti társaságában kell keresni az agresszív viselkedés okait. A családnak a lehető legjobban együtt kell működnie a szakemberrel.

Koós Szabolcs

A témát érintő legelső feldolgozás már a címadással kriminalizálja a történetet. Ugyanez történik a szakértő megválasztásával is, hiszen az Országos Kriminológiai Intézet munkatársát (Münnich Iván) szólaltatja meg. A kriminalizáló, társadalmi veszélyességet hangsúlyozó értelmezés ott van a cikkben megszólaló szakemberek véleményében, akik mind a ketten önmagán lényegesen túlmutató jelentést adnak a történetnek, azonnal a jelenség társadalmi súlyát fogalmazva meg: „nagyon veszélyes felnőtte válhat, aki erőszakkal próbál majd mindent megoldani”, „ez egy antiszociális, deviáns viselkedés”. A közfigyelem felkeltésére alkalmas továbbá az is, hogy a két szakértő által felvetett értelmezési keretekben több más „népszerű”, a fiatalokkal kapcsolatos diskurzust tematizáló probléma is megjelenik: a média hatása, a kortárs csoport hatása, a megváltozott értékrend, a szülők és tanárok közötti egymásra mutogatás.

Egyik tanárát lekurvázta, a másikat leköpte a diáklány²⁰

2008. március 26. 20:45 Vas András

Kaposvár

Országos felháborodást váltott ki a tanárát lökdöső, rugdosó, csapteleppel fenyegető fővárosi diák. Az eset nem egyedi. A kaposvári Széchenyi kereskedelmi és vendéglátó-ipari középiskolában például már teljesen elfajult a helyzet: a tanárok azt fontolgatják, nem tanítanak egy bizonyos osztályban, ahol az egyik diáklány szerintük lehetetlenné teszi nemhogy a normális oktatást, de még a legalapvetőbb iskolai normákat sem tartja be.

– Kezelhetetlen nemcsak pedagógiaiilag, de emberileg is – mondta a lány osztályfőnöke, Géger Teréz. – Ellenáll mindenféle közeledési kísérletnek. Az első két órában még valamenynyire lehet haladni a tananyaggal, ekkor leköti magát: telefonál, reggelizik, sminkel, ám utána unatkozni kezd és beleköt mindenbe, mindenkibe.

Fodor Tamást leköpte a diáklány

Tegezve lekurváz, elküld mindenhová, nemcsak engem, de a családomat is. Dührohamokat kap, s ha végül kiküldeném az osztályból, nem fogad szót. Próbáltam felvenni a szüleivel a kapcsolatot, de otthon megtiltották neki, hogy odaadja az ellenőrzőjét; az apja még azt is zaklatásnak vette, amikor elküldtem neki a félévi bizonyítvány fénymásolatát.

Az osztálytársait is terrorizálja a fiatal lány

A szinte minden tárgyból megbukott – s tavaly is éviszmétlésre kötelezett – diákkal nemcsak az osztályfőnökének vannak problémái. Azt mondják róla, tanárai mellett diáktársait is terrorizálja, az osztályából már hat tanulót elvittek szüleik más intézménybe. Meggyújtotta egyik társa haját, elvette osztálytársai telefonját, pirosra festett tamponnal dobálta a tanárt.

A többi tanár is hasonló problémákra panaszkodott, így a lány ügyében már tavaly fegyelmi tárgyalást tartott az iskola. Mivel tanköteles korú, egyszerűen kizárni nem lehetett – gondoskodni kellett egy befogadó intézményről. A kadarkúti középiskola át is vette volna, ám a lány törvényes képviselője bíróságon támadta meg a határozatot, s a grémium neki adott igazat.

Januárban újabb fegyelmi tárgyalásra került sor, melyen a diák nem volt hajlandó megjelenni. A korábbival azonos döntés született, s a Széchenyi hetven pedagógusa aláírta az áthelyezési javaslatot. De a diák törvényes képviselője ismét megtámadta a döntést.

– A család folyamatosan kihasználja a joghézagokat – állította Fodor Tamás, az iskola egyik tanára, akit a diáklány leköppött óra alatt. – Tudják, mi az, amiért nem lehet kirúgni. Verbálisan mindent megenged magának, engem is többször megfenyegetett a legváloztosabb módon. De a jog szerint ezért nem lehet eltávolítani az iskolából. Viszont hol vannak a tanárok jogai? Vagy a többi diáké? Hiszen nem haladunk az órán, nem teljesül a tanterv, s ez a többi tanulónak hátrány. Veszélybe került az intézmény nyugodt működése, melyet pedig előír az oktatási törvény.

Utóbbi előírásainak megfelelően folytatta le az iskola a fegyelmi tárgyalást, s hozta meg döntését az eltávolításról, melyet a fenntartó, a kaposvári önkormányzat – a jegyzői hivatal – jogerőre is emelt, s melyet végül a bíróság elutasított.

– Ennél többet hivatalos úton nem tehetünk – állította Tóth Imre, a Széchenyi igazgatója. –

²⁰ Az esetről az első tudósítás a helyi internetes napilapban jelent meg:

<http://www.sonline.hu/somogy/kozelet/egyik-tanarat-lekurvazta-a-masikat-lekopte-a-diaklany-132016>

Betartottuk a kötelező jogi utat, mégis veszítettünk. A második eljárásról a napokban dönt a jegyző. Az apa szerint az a bajunk a gyerekekkel, hogy roma; tanulóink nagyjából harmada szintén az, nekik még sincsenek problémáik velünk...

– Az iskolának vannak gondjai velünk – jelentette ki a lány törvényes képviselője. – Tudom, problémás eset a lányom. Tegezi a tanárokat, káromkodik, s le is köpte az egyiket. De ezek csak a válaszok az őt ért sérelmekre. Az egyik tanár kurvának nézte, s rázárta az ajtót, hogy megverje. Volt, amelyik kicsavarta a karját. Ezek után nem csoda, hogy telefonál órán: tőlem kér segítséget.

A törvényes képviselő szerint nem igaz, hogy bárkit megfenyegetett, hogy ne merjenek a lánya ellen vallani; sőt a pedagógusok fenyegetik folyamatosan a lányát. Ő csak felveszi a kesztyűt. – Otthon megmondjuk, mire és hogyan reagáljon – állítja. – Mindennap beszólnak neki. Az is elhangzott, azért nem tud olvasni, mert putriból jött. A fegyelmi tárgyalásokkal pedig folyamatosan megszegik az oktatási törvényt. S nem csak a lányomat akarják megfélemlíteni, de engem is. Szabálysértési eljárást indítanak ellenem, mert nem jár iskolába. Valószínűleg az a bajuk, hogy emberükre akadtak...

Az osztályfőnök szerint az ügyben tulajdonképpen mindenki áldozat

Megkerestük Kéki Zoltán címzetes főjegyzőt az ügyben, aki elmondta: a diák személyiségi jogai sérülnének, ha folyamatban lévő esetről adna információkat. Csakhogy a tanárok már nem bírják tovább: felmerült, egyszerűen nem tanítanak a jövőben az érintett osztályban. Más lehetőségük már nem maradt, egy konferenciabeszélgetés során ugyanis Ááry-Tamás Lajos oktatási ombudsman egyértelművé tette: az iskolából 18 év alatti gyereket csak nagyon súlyos fegyelmi vétség – tulajdonképpen súlyos fizikai erőszak – után lehet eltávolítani.

Az a szomorú az egészben – jegyezte meg Géger Teréz, aki az eset kapcsán úgy döntött, a nyáron elhagyja a tanári pályát –, hogy az érintettek közül valójában senki sem hibás. Természetes, hogy az apa védeni akarja a lányát, akinek viszont hivatalos papírja van, hogy képességei egy hét éves gyereket érik el. Ám ennek ellenére bukás nélkül elvégezte az általános iskolát. Ahol valószínűleg szintén problémák voltak vele, de nem megoldani akarták a gondokat, hanem minél hamarabb megszabadulni tőle...

Ez a cikk a Blikkben megjelent tudósítás (március 21.) után öt nappal született, ám, lévén a két megjelenés közötti március 23-24. húsvét, valójában a második munkanapon. Amint a továbbiakban látni fogjuk, eddigre már megszólal, a tanárokkal való szolidaritását fejezi ki és megoldást sürget számos társadalmi csoport. Ebben a helyzetben kifejezetten tudatos gesztus a történet sajtón keresztül történő nyilvánosságra hozatala. Az eset ekkor már egy éve húzódik, így nyilvánvaló, hogy a cikk megjelenésének időzítése nem véletlen; az iskola a nyilvánosságon keresztül igyekszik az ügyben segítséghez jutni. Már a cikk felvezetése épít a közfigyelem középpontjába került korábbi esettel vonható párhuzamra.

A történet megjelenítése problémaközpontú: konkrét és tárgyyszerű, nem mutat az adott problémán túlra. A megszólaltatott személyek mind az ügy közvetlen érintettjei. Nem felháborodásukat, hanem tehetetlenségüket fejezik ki. Az értelmezési keret is más, mint az első esetben: míg ott társadalmi és pszichológiai, addig itt jogi kontextusba kerül a történet.

Összegezve: ezzel a tudósítással egy tantestület a nyilvánosságon keresztül keres megoldást a problémájára, igyekezvén felhasználni (illetve saját esetének plasztikus bemutatásával tovább mélyíteni) az első eset által keltett közfigyelmet és társadalmi szolidaritást.

Tanárverésért totális kitiltás²¹

Polgármesteri utasításra az összes újpesti általános és középiskolából kitiltották azt az egyébként még tanköteles diákot, aki néhány hete bántalmazta tanárát. A tanulót a rendőrök bilincsben vezették el az iskolából. A közigazgatási hivatal vezetője szerint polgármester ilyen utasítást nem adhat.

Kálmán Attila | Népszabadság | 2008. március 29.

A józsefvárosi tanárverés után újabb, ezúttal egy újpesti eset válhat ki szakmai-jogi vitát - a felelősségre vonás módja miatt. A *Népszabadság* információi szerint néhány hete a IV. kerületben is bántalmaztak egy pedagógust, a vétkes diáknak pedig drasztikus következményekkel kell szembenéznie. Őt ugyanis azonnali hatállyal kitiltották az összes újpesti általános iskolából, miután az eset másnapján *Derce Tamás* újpesti polgármester körlevélben utasította az önkormányzati fenntartású tanintézetek igazgatóit, hogy a diákok nem vehetik át. A polgármester információnkat megerősítette, ugyanakkor az iskolát nem nevezte meg.

Az előzményeket ismertetve elmondta, a tanuló szóváltásba keveredett a tanárával, akit később többször megütött. Az iskola igazgatója azonnal értesítette a kerületi rendőrséget, a járőrök társai szeme láttára bilincsben vezették el a nyolcadikos tanulót, aki egyébként már betöltötte a 15. évét. A diákok további szankciókkal is sújtják, hiszen esetleges továbbtanulási szándékáról is lemondhat - legalábbis, ami a helyi fenntartású középiskolákat illeti. *Derce Tamás* ugyanis ezek igazgatóit is arra utasítja, tagadják meg a felvételt. A diák így összesen 25 újpesti tanintézetben lett egyszerre nemkívánatos személy.

Ami a 16 éves korig terjedő, törvény által előírt tankötelezettséget illeti, *Derce* vállalja akár a jogsértést is, s áll bármilyen vizsgálat elé. Bár - tette hozzá - a diák, illetve szülei hozzáállása nem más, mint a joggal való visszaélés, hiszen tudják: a gyereket a nyilvánvaló fegyelmi vétség, az erőszak ellenére is fel kell venni egy másik önkormányzati iskolába. De a polgármester a szülők kérése ellenére is hajthatatlan maradt. A kicsapott tanuló azóta egy újpesti alapítványi iskolába jár.

A polgármester hangsúlyozta, az iskolai erőszak semmilyen körülmények között sem tolerálható, legyen szó diákról vagy pedagógusról. Az önkormányzat feladata, hogy biztosítsa a tanítás zavartalanságát, a diákok egészséges, nyugodt körülmények közt történő fejlődését. Márpedig az, aki bántja a tanárát, társai lelki kiegyensúlyozottságát is fenyegeti.

Az oktatási jogok biztosa, *Aáry-Tamás Lajos* lapunknak elmondta, csak az érintett szülők bejelentésére indulhat vizsgálat az ügyben. A részletek hiányában ugyanis nem lehet állást foglalni a konkrét esetben. A biztos általános alapelvként ugyanakkor elmondta, a tanköteles, tehát a 16. évét még be nem töltött diákkal szembeni legsúlyosabb büntetést, a tanintézetből való kizárást csak abban az esetben lehet alkalmazni, ha találunk neki egy másik, befogadó

²¹ Az eseményről az [nol.hu](http://nol.hu/archivum/archiv-486703) közoktatási internetfigyelő portálon szemlézett legkorábbi cikket közöltük: <http://nol.hu/archivum/archiv-486703>

iskolát. Az elhelyezés a tankötelezettség lejárta után viszont már nem kötelező. A diák átvételét bármelyik intézmény megtagadhatja, akár indoklás nélkül is, befogadó pedig bármilyen típusú, így alapítványi iskola is lehet.

Arra a kérdésünkre, hogy Derce Tamásnak van-e joga ilyen utasítást adni, Aáry-Tamás Lajos azt válaszolta, ennek megállapítására lenne szükség vizsgálatra. A konkrét ügyről, annak alapos ismerete nélkül *Forgács Imre*, a Közép-magyarországi Regionális Közigazgatási Hivatal vezetője sem nyilatkozott. Általánosságban azonban elmondta: a közoktatási törvény szerint az intézmény vezetője felel az iskola szakszerű és törvényes működéséért, valamint a nevelő-oktató munka egészséges és biztonságos feltételeinek a megteremtéséért. Ez az ő kizárólagos felelőssége, e jogköre tehát el sem vonható tőle. Ebből következően egy polgármester ilyen kérdésekben nem adhat utasítást az intézményvezetőnek.

A korábban, más tudósítás szerint még februárban történt események hírértékét erősíti a kialakult közhangulat, így nem véletlen, hogy a fenti cikk ebben a sorban jelent meg. A polgármester jóval azelőtt hozta meg döntését, hogy az iskolai agresszió az érdeklődés középpontjába került volna²², ám erről az intézkedésről korábban semmiféle híradás nem jelent meg. Március 29. után azonban többször is nyilatkozik a polgármester, egyenesen kijelentve, hogy nem érdeklik a közoktatási törvény vonatkozó rendelkezései²³. Ekkor már „tanárverések”, „tanárverő diákok” címmel azonosításra kerül a közvélemény egy részében a morális pánikról szóló bevezetőnkben említett, „fenyegetést hordozó csoport”. A polgármester kommunikációjából úgy tűnik, törvénytelen döntését az ő megítélésében a tanárverő diákok ellen megnyilvánuló társadalmi harag legitimálja, így – nyilatkozataiból sejthető módon – széles körű támogatásra számít²⁴. (Intézkedését azóta az Oktatási Hivatal és a Közép-magyarországi Regionális Közigazgatási Hivatal is törvénytörőnek nyilvánította²⁵.)

A morális pánik jegyei a közhangulatban

A „tanárverések” nyomán létrejött helyzet sok tekintetben magán viseli a morális pánik jegyeit: az idézett híradásokban a „tanárverés”, a „tanárverő diákok” társadalmat fenyegető

²² A polgármester által február 13-án kelt levélről lásd: <http://209.85.129.132/search?q=cache:dZ2v-dy8Yl8J:agresszio.blog.hu/+%C3%BAjpest+tan%C3%A1rver%C3%A9s+derce&cd=23&hl=hu&ct=clnk&gl=hu&client=firefox-a>

²³ Lásd például: http://belfold.ma.hu/tart/cikk/a/0/9634/1/belfold/Ujpesten_kicsaptak_a_tanarvero_diaok

²⁴ Derce mellé állt többek között a FIDESZ és a KDNP helyi szervezete (fidesz.hu/index.php?Cikk=111493, <http://www.mno.hu/portal/552462>), és a Magyar Nemzet publicistája, Pihál György - <http://www.mno.hu/portal/551979>

²⁵ Forrás: <http://nol.hu/archivum/archiv-497493>

veszélyként jelennek meg („nagyon veszélyes felnőtté válhat”, „az, aki bántja a tanárát, társai lelki kiegyensúlyozottságát is fenyegeti”).

A fokozott közfigyelem hatására – és ez is a morális pánik tényét igazolja – valóban mind több és több hasonló eset kerül napvilágra (például: Megütötte tanárát egy diák Ónodon – MR1-Kossuth Rádió, 2008. december 3. / Bordán rúgta tanárnjőjét egy szécsényi diák – Index, 2009. március 2. / Újabb tanárverés Kiskunhalason – BAON, 2009. március 11.)

A nyilvánosságra kerülő esetek nyomán a társadalom – a morális pánik állapotára jellemző módon – valóságosnak és jelentősnek érzékeli a veszélyt. Ezt jelzi, hogy – a későbbiekben bemutatott formában – számos társadalmi csoport érzi fontosnak, hogy megnyilvánuljon a problémával kapcsolatban.

A valóság mindeközben, egy pontosan ebben az időszakban felvett kutatás eredménye szerint (Mayer 2008): 76 budapesti középiskola intézményvezetőjének válasza alapján „az iskola dolgozóinak bántalmazása” ötfokú skálán 1,1-es gyakorisággal okoz gondot az iskolában, vagyis a válaszadók a saját intézményükben gyakorlatilag nem tapasztalnak ilyen magatartást.²⁶

Szintén a morális pánikra vall a téma hirtelen, robbanásszerű terjedése a médiában, és a legkülönbébb társadalmi csoportokra gyakorolt azonnali ösztönző hatása. Az itt következő reflexiók még a két későbbi (kaposvári és úpești) tanárverésről szóló hír előtt, az első hírre reagálva keletkeztek. A második két eset vélhetőleg pontosan azért került egy héten belül nyilvánosságra, mert az esetek gazdái számítottak a közfigyelemre, amivel tudatosan élni akartak.

A társadalmi szereplők megjelenése a nyilvánosságban

Az első civil megnyilvánulás

Március 24-én, az ominózus videó nyilvánosságra kerülését követő harmadik napon – ami ráadásul, húsvét hétfő lévén, józan számítás szerint nem a társadalmi aktivitás időszaka –, több internetes portálon is megjelenik az itt következő felhívás. Ez a legelső nem-hivatalos

²⁶ A kérdés így szólt: „Milyen gyakran kell az iskola dolgozóinak a következő tanulói viselkedésformákkal foglalkozniuk az Önök intézményében? Kérjük, hogy soronként, viselkedésformánként osztályozzon: 1=soha, 2=ritkán, 3=közepesen, 4=gyakran, 5=rendszeresen

megnyilvánulás a témában, vagyis az első olyan véleménynyilvánítás, ami nem újságíró tollából vagy újságírói kérdésre születik meg. A felhívás szerzői „civiliek”; magában a felhívásban is így nevezik magukat. A közismert személyeket is felvonultató aláírói gárda nem testesít meg semmilyen szervezetet. Ez a spontán véleménynyilvánítás az első nyilvános jele annak, hogy a március 21-én (akkor még egyedüli esetként) ismertté vált videó mekkora mozgósító erővel bír.

Civilek: Védjük meg a pedagógusokat! Védjük meg a gyerekeket!²⁷

2008. március 21-én megdöbbentő képsorokat sugárzott a közszolgálati televízió esti híradója.

Az egyik budapesti középiskola tanulója az osztály szeme láttára a katedrán többször tettelegesen bántalmazta idős tanárát, aki védtelenül és kiszolgáltatva állt nevetgélő tanítványai előtt. Magyarázva a magyarázhatatlant, az iskola igazgatónöje a képernyőn azzal mentegette a diákokat, hogy az ifjú merénylő „általában szeret szerepelni, most is nyilván produkálni akarta magát a többiek előtt, de egyébként kulturáltabb viselkedésre is képes”. A híradó ezek után más, ehhez hasonló iskolai jeleneteket mutatott be, egyikhez sem fűzve különösebb kommentárt.

A képsorok, ha esetiek volnának is, akkor sem túrnék a hallgatást! Mindez azonban törvényszerű következménye, korántsem véletlen, vérlázító kisülése annak a közveszélyes folyamatnak, ami az elmúlt évtizedekben a folyton a „tudástársadalomról” szónokló Magyarországon az oktatásban zajlik. A pedagógus szakma erkölcsi és anyagi ellehetetlenítése, az ostobán értelmezett szabadságfelfogás vezetett ahhoz, hogy a katedra ma már veszélyes üzemmé vált, s a tanári hivatás lábbal tiprása nem számít kivételnek. Kosztolányi Dezső 1925-ben írt, „Aranyárskánya” című művében a tanárverés még szégyellni való, az éj sötétjében végrehajtott cselekedet volt, 2008-ra ez a tett, ha nem is legitimé, de majdhogynem szokványos történéssé, színes hírré változott. Ez az, ami ellen - vallási, ideológiai és szakmai hovatarozásunk különbségeit félretéve - a legkeményebben tiltakozunk!

Védjük meg a pedagógusokat!

De a pedagógusokat korántsem a gyerekektől kell megvédeni! Hiszen áldozatok a diákok is, ezt azok a pedagógusok tudják legjobban, akik mindezek ellenére még mindig komolyan veszik hivatásukat. Félreértés ne essék: a gyerekek ütlegetése sem megengedhető! De ahol a társadalom egészével valami nagy baj van, csak ott játszódhatnak le tanárverési jelenetek.

Ha a pedagógusokat védjük, azzal védjük meg a gyerekeket is!

Követeljük, hogy a mindenkori kormányzat biztosítsa a pedagógusi hivatás korszerű anyagi és erkölcsi feltételeit! Amilyen a mai magyar iskola, olyan lesz a magyarság holnapja, s az oktatásba fektetett beruházásnál értékesebb tőke nem létezik! Nincs egészséges, életképes társadalom a tudás újratermelését, a szocializáció korszerű mintáit biztosító, megbecsült pedagógusok nélkül.

Gyermekeink és a haza jövője a tét.

²⁷ A felhívás március 24-től kezdődően számos internetes portálon megjelent. Az itt közölt, 70 aláírással is ellátott változat forrása: <http://www.gondola.hu/cikkek/58741>

Össznmzeti egyetértésen alapuló kormányzást az oktatásügyben!

Elégtételt a megalázott pedagógusoknak!

Mindannyian cinkosok vagyunk, ha március 21.-e után semmi sem változik!

70 aláírás

(A csatlakozás mindaddig folyamatos, amíg a helyzet nem változik.)

Ez tehát az első spontán civil megnyilatkozás a témában. A szövegben könnyen azonosítható, hogyan épül fel morális alapon egy szakmapolitikának címzett kritika; a levél az idealizált rendet veszélyeztető jelenség plasztikus ábrázolásától jut el a közoktatás bírálataíig, majd a beavatkozás sürgetéséig.

A társadalom idealizált rendjét fenyegető veszélyt ebben a megközelítésben kevésbé az erőszak tényében (mint a Blikk tudósításban), sokkal inkább a tekintély megkérdőjelezésében érhetjük tetten.

„Az egyik budapesti középiskola tanulója az osztály szeme láttára **a katedrán** többször tettlegesen bántalmazta **idős tanárát**, aki **védetlenül és kiszolgáltatva** állt **nevetgélő tanítványai** előtt.”

Az események a kiáltvány szerint szakmapolitikai döntésekkel közvetlen kapcsolatban állnak:

„Mindez azonban **törvényszerű következménye**, korántsem véletlen, vérlázító kisléése annak a **közveszélyes folyamatnak**, ami az elmúlt évtizedekben a folyton a „tudástársadalomról” szónokló Magyarországon **az oktatásban zajlik**.”

Mindez széleskörű következményekkel jár:

Gyermekeink és a haza jövője a tét.

A jelenség átfogó intézkedéseket tesz szükségessé, ami jelentős civil kontrollal valósulhat meg:

Össznmzeti egyetértésen alapuló kormányzást az oktatásügyben!

Elégtételt a megalázott pedagógusoknak!

Mindannyian cinkosok vagyunk, ha március 21.-e után **semmi sem változik!**

Ez a megnyilatkozás nemcsak az első civil megszólalás a témában, de az első olyan is, ahol az iskolában történt atrocitást a közoktatás értelmezési keretében jelenítik meg (bármilyen meglepő, a sajtóhírekben eddig kriminalisztikai, pszichológiai, jogi értelmezésekkel találkozunk). A kritikák és a követelések a morális pánik kontextusához illeszkedve, érzelmileg telítettek és általánosítók, de kétségtelenül a közoktatásra vonatkoznak. Így a kiáltványt, bár a morális pánik szülte, az iskolai agresszióról azóta kialakult szakmai- és szakmapolitikai diskurzus első megnyilvánulásának tarthatjuk.

A morális pánik társadalmi jelentősége

Érdemes megállni egy pillanatra az események értelmezésében, és ettől a ponttól tudatosan figyelni, hogyan használják az egyes érintettek a maguk érdekei szerint a történetet. Ezen múlik ugyanis, hogy a későbbiekben, a közhangulat elcsitulásával melyek lesznek azok az érdekek, amelyek továbbra is érvényesülni tudnak, hosszú távon fennmaradó változásokat eredményezve.

Ehhez a morális pánikok új elmélete nyújt értelmezési keretet. Kitzinger Dávid ismerteti Goode és Ben-Yehuda *Moral Panics: The Social Construction of Deviance* (1994) című munkájában kifejtett megközelítését, akik a morális pánik elméleteit két dimenzió, a motiváció és a pánik kiindulásának társadalmi szintje szerint osztják fel. „A motiváció lehet erkölcsi-ideológiai vagy materiális-státus érdek. A pánik kiindulhat a társadalom elitjéből (intézményi vagy gazdasági elit), a középszintből (kevésbé befolyásos döntéshozók és lobbik, szakmai és társadalmi szervezetek, társadalmi mozgalmak), vagy a közvéleményből (az összes többi).

Minden egyes morális pánikhoz meg kell találni a helyes megközelítést, ami a fenti típusok kreatív ötvözéséből születik. Nem létező veszély vagy széles körben osztott veszélyérzet nélkül sem az elit, sem az érdekcsoportok nem képesek aggodalmat kelteni. Tehát a morális pánikok a közvéleményből indulnak ki. (...)

Ezeknek a félelmeknek artikulálódniuk kell, fókuszálódniuk, kifejeződést nyerniük, és a figyelem központjába kerülniük. Ez mindig valamiféle szervezettséget vagy vezetést feltételez. Bár számos egyénben kialakulhat spontán módon a félelem érzése egy cselekvővel vagy egy jelenséggel kapcsolatban, de annak élesedése, kiszélesedése, artikulálása és nyilvános kifejeződése a középszintű érdekcsoportok szervezett mozgalmi tevékenysége révén jön létre (Goode és Ben-Jehuda 1994: 141).

Tehát a félelmek artikulációját az érdekcsoportok végzik. A társadalmilag beágyazott széles körben osztott félelmek a nyersanyagot, míg a szervezeti aktivisták az irányultságot, az intenzitást és a hatékony megjelenést biztosítják a morális pánik számára.” (Kitzinger 2000)

A morális pánik így, a különböző érdekcsoportok hatékony működése esetén, akár szakmapolitikai eredményekhez is vezethet. Jó példa erre Nagy-Britannia, ahol az időről időre előforduló, kisgyermeket érintő sajnálatos tragédiák által kiváltott morális pánik rendre a brit gyermekvédelmi rendszer megújulásához, a szolgáltatások megerősödéséhez vezet. A 2000-ben elhunyt Victoria Climbié halála vezetett a szociális és egészségügyi rendszert összekapcsoló Átfogó Gyermekvédelmi Adatbázis (Universal Child Database) létrehozásához²⁸.

Victoria Climbié (1991. november 2. – 2000. február 25.) Elefántcsontparton született az Abidjanhoz közeli Aboboban, és hétéves volt, amikor szülei Európába küldték nagynénjével, Marie Thérèse Kouaoval tanulni. Először Franciaországba, majd Angliába utaztak. Londonban ismerkedett meg Kouao a buszsofőr Carl Manninggal, és 1999. júliusában költöztek Victoriával a férfi Tottenhamben lévő lakásába. Itt Victoriát mind Kouao, mind Manning hónapokon keresztül súlyosan bántalmazta. 2000. február 24-én vették fel a sürgősségi osztályra kihűlt és ájult állapotban, a következő nap meghalt. Az igazságügyi orvosszakértő 128 különböző sérülést és sebet talált a testén. Marie Thérèse Kouao és Carl Manningot gyermek elleni erőszak és gyilkosság vádjával vették őrizetbe. Mindketten azt vallották a rendőrségi kihallgatások során, hogy Victoriát az ördög szállta meg, mivel rendszeresen bepisilt. A bíróság mindkettejüket bűnösnek találta, és életfogytiglani börtönre ítélte. Victoria meggyilkolásának körülményeit minisztériumi bizottság vizsgálta, melyet lord Herbert Laming (korábban a szociális szolgálatok főinspektora) vezetett. A bizottság foglalkozott a szociális és az egészségügyi szolgálatok, valamint a rendőrség szerepével a kislány halálában. A Laming-jelentés megállapította, hogy a gyermekvédelemben érdekelt intézmények alkalmazottai legalább tizenkét alkalommal tehettek volna valamit a gyermek életének megmentése érdekében, de egyetlen esetben sem tették. A felettébb kritikus hangvételű jelentés a gyermekvédelmi intézkedések végrehajtásának további reformjához vezetett, például az Átfogó Gyermekvédelmi Adatbázis (Universal Child Database) létrehozásához, ami lehetővé teszi, hogy minden gyermek ügyét figyelemmel kísérhessék az érdekeltek, a szociális munkások és az egészségügyi szakemberek közötti jobb együttműködés javítása érdekében.

Nem meglepő tehát, ha – témánkhoz visszatérve – a „tanárveréssel” kapcsolatos reflexiók sorában megjelennek a különböző érdekcsoportok megnyilatkozásai, amelyek mind konkrétabb követelések formájában artikulálják a fenti civil kiáltványban megfogalmazott

²⁸ Forrás: Minden gyermek számít – Every Child Matters. A brit parlamentnek 2003 szeptemberében benyújtott Zöldkönyv (Green Paper) bevezetőjének és vezetői összefoglalójának magyar fordítása.
http://www.gyerekesely.hu/component/option,com_docman/task,doc_download/gid,52/Itemid,99999999/

aggodalmat és veszélyérzetet. Az alábbiakban ezt tekintem át, de ragaszkodva az időrendhez, először a Házelnök megnyilvánulását veszem szemügyre.

Az elit első megnyilvánulása

Az intézményi elitet hosszú ideig egyedül képviseli a nyilvánosságban a Házelnök, aki szintén az ominózus húsvét hétfőn ad ki sajtónyilatkozatot. Saját kompetenciájának megfelelően, törvénykezési szinten fogalmazza meg a problémát, miközben az ágazatért felelős, akár azonnali beavatkozásra képes miniszter lényegesen tovább hallgat. Az elit lassan vonódik be, ami teret enged a különböző érdekcsoportok vélemény-artikulációjának (lásd lejjebb). Ugyanakkor a házelnök megszólalása, az oktatási bizottság bevonása után világos, hogy az oktatási ágazat sem maradhat néma a végtelenségig. A Szili Katalin nyilatkozatáról szóló MTI hír így hangzott:

Tanárverések - Szili Katalin az oktatási bizottság elnökéhez fordul

2008. március 24. 15:20 | Forrás: MTI

Szili Katalin az Országgyűlés oktatási bizottságának elnökéhez fordul az elmúlt hetek tanárverései miatt.

A házelnök az MTI-nek hétfőn nyilatkozva elmondta: azt kéri Szabó Zoltántól, a testület elnökétől, hogy foglalkozzanak a kérdéssel, tekintsék át, megfelelőek-e a jogszabályok, valamint szükséges-e és ha igen, akkor miként lehet javítani a diákok erkölcsi nevelésén.

Szili Katalin azt is javasolja, hogy az oktatási bizottság működjön együtt a kérdésben a pedagógus szakszervezetekkel.

„Az elmúlt hetek tanárverései” itt még csak a március 21-i esetre utal, kiegészülve a közelmúlt több, szülők által tanárok ellen elkövetett erőszakos cselekedetével, melyek meghatározó szerepet játszottak a morális pánik előhangolásában. A „megfelelőek-e a jogszabályok, illetve „miként lehet javítani a diákok erkölcsi nevelésén” kérdések megfogalmazása nemcsak az oktatási bizottság felé tett üzenet (hiszen ehhez nem lett volna szükség a nyilvánosságra), de kísérlet a diskurzus tematizálására is.

Különböző érdekcsoportok

A Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete mint az első megszólaló szakmai érdekcsoport konkrét szakmai szolgáltatások megszervezése érdekében való nyomásgyakorlásra használja a helyzetet, illetve következő nyilatkozatában, vélhetőleg a szükséges érzelmi töltés fenntartása érdekében, újabb frontokat nyit: bevonja a diskurzusba az önmagában is morális pánikként

értelmezhető médiaerőszak témáját, támadást intéz az oktatási kormányzat ellen, és törvényi intézkedéseket sürget az erőszakos diákok megfékezéséért.

Tanárvérés - A PDSZ üdvözli Szili kezdeményezését²⁹

2008-03-24 16:48

A Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete üdvözli Szili Katalin kezdeményezését, és kész részt venni abban az egyeztetésben, amit az elmúlt hetek tanárvérései miatt indítványoz az Országgyűlés elnöke.

Kerpen Gábor, a PDSZ elnöke hétfőn azt nyilatkozta: örömmel fogadták a Házelnök javaslatát. Néhány évvel ezelőtt a szakszervezet is kezdeményezett már - sikertelenül - hasonló egyeztetéseket, a tanárokat ért támadások miatt.

A szakszervezeti vezető elmondta: kész javaslataik vannak a probléma megoldására. Például minden iskola számára lehetővé kellene tenni anyagilag, hogy iskolapszichológust foglalkoztassanak. Az iskolai asszisztensek pedig erősíthetnék az iskola és a szülői ház közötti kapcsolatot, segítenének megoldani a pedagógusok, a diákok és a szülők közötti konfliktusokat - mondta Kerpen Gábor.

PDSZ: a kormányzat verbálisan megalázta a tanárokat³⁰

2008. március 26., szerda 11:59 InfoRádió

A Pedagógusok Demokratikus Szakszervezetének elnöke szerint a kormány kommunikációja 2003 óta jelentősen hozzájárult ahhoz, hogy egyre kevesebb tekintélyük van a pedagógusoknak. Kerpen Gábor úgy véli: a médiatörvényt és az oktatási jogszabályokat is át kell alakítani ahhoz, hogy elkerülhetőek legyenek a pedagógusok fizikai épségét veszélyeztető atrocitások. A Pedagógusok Szakszervezete szerint ugyanakkor elsősorban a kialakult helyzet okainak megszüntetésére van szükség.

Nem szabadna engedni, hogy abban az időszakban, amikor a gyerekek, fiatalok egyedül vannak otthon, olyan műsorokat nézhessenek, amelyekben verbális vagy fizikai erőszakot jelenítenek meg - mondta az InfoRádióinak a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezetének elnöke.

Kerpen Gábor szerint, ha a gyerekek nem tudják megbeszélni az ilyen, frusztrációt okozó helyzeteket a szüleikkel, az iskolában sem viselkednek majd megfelelően.

A szakszervezet elnöke hozzátette: a közoktatási törvényt is módosítani kellene, úgy, hogy azt a diákot, aki bizonyíthatóan megtámadja, megalázza a pedagógusokat vagy társait, el lehessen tiltani a tanév folytatásától és az iskolalátogatástól.

A diáknak jár az oktatás és a nevelés, de nem feltétlenül az iskolában, ha közösségellenes magatartást tanúsít - hangsúlyozta Kerpen Gábor.

Nincsenek felkészülve

²⁹ Forrás: http://www.hirtv.hu/belfold/?article_hid=206213

³⁰ <http://inforadio.hu/hirek/belfold/hir-189469>

A pedagógusok túlnyomó többsége akkor végezte tanulmányait, amikor az iskolákban még nem kellett verbális vagy fizikai erőszakkal szembenézni, ők ezért nem is lehetnek felkészülve az ilyesmire - magyarázta a PDSZ elnöke.

Kerpen Gábor szerint minden közoktatási és gyermekvédelmi intézményben alkalmazni kellene képzett pszichológusokat és családterapeutákat, a pedagógusok ugyanis ezekhez a szakterületekhez nem értenek.

A szakszervezet elnöke úgy véli: a kormányzat kommunikációja nagy mértékben hozzájárult ahhoz, hogy a társadalom szemében a tanárok tekintélye megcsappant.

Tekintélyromboló üzenet volt például az, amely szerint a pedagógusok túl sokan vannak, túl keveset dolgoznak, és azt is rosszul - közölte Kerpen Gábor, hozzáfűzve: ez a tanárok verbális megalázása, ami, bár elképeszítő, de az Oktatási és Kulturális Minisztériumtól ered.

Szintén a törvényi szabályozás eszközeivel garantálná a pedagógusok biztonságát a Magyar Önkormányzatok Szövetsége:

Fizikaóra

Pedagógusverés: Gémesiek jogszabály-módosítást követelnek³¹

2008. március 25. 11:07

A Magyar Önkormányzatok Szövetsége (MÖSZ) felszólítja a kormányt, hogy haladéktalanul terjessze az Országgyűlés elé azokat a jogszabály-módosító javaslatait, melyek megszüntetik a pedagógusok fizikai épségét veszélyeztető megnyilvánulásokat.

A Gémesi György elnök által aláírt dokumentum kifejti: a MÖSZ félelmetesnek és megdöbbentőnek tartja az elmúlt héten napvilágot látott, "Budapest VIII. kerületben egy fizikatanár megverésével kapcsolatos történeteket". Sajnálattal állapítják meg, hogy az eddigi megnyilatkozásokban nem fogalmazódott világos elhatárolódás "a diákerőszak" sajátos megnyilvánulása ellen, és elmaradtak a pedagógusok védelme érdekében megfogalmazandó megnyilatkozások is.

A közlemény szerint elfogadhatatlan, hogy az intézmény igazgatója nem a vétlen és munkáját tisztességgel védő tanárt vette védelmébe, és hogy az egyes tanulók és hozzátartozóik részéről lassan mindennaposá váló, a fizikai erőszakot sem mellőző megnyilvánulások szankció nélkül maradnak. A MÖSZ szükségesnek tartja, hogy a jelenlegi szabályozatlan helyzetet jóval szigorúbb, egyértelmű szabályozás váltsa fel.

A fenti nyilatkozatban hivatkozott, áldozatot hibáztató igazgatói megnyilvánulás az első olyan értelmezés, ami a pedagógus(ok) felelősségét firtatja:

Tanáriverés: az igazgató szerint a tanár a felelős³²

2008.03.25.

Csütörtökön az érintett osztályban tanító pedagógusok és saját szülei előtt kell beszámolnia tetteről annak a diáknak, aki a budapesti Erdélyi utcai Általános Iskola és Gimnáziumban

³¹ Forrás: http://hvg.hu/itthon/20080325_pedagogusveres_mosz_.aspx

³² <http://www.nepszava.hu/default.asp?cCenter=OnlineCikk.asp&ArticleID=1027796>

megrúgta, majd egy csapteleppel megfenyegette fizikatanárát - mondta Süveges Éva, az iskola igazgatónője.

A VIII. kerületi iskola igazgatónője kiemelte, hogy ez lesz a tanuló első nyilvános szereplése az ügy kapcsán. Arról is beszélt, hogy az erőszakoskodó diák "nem egy agresszív, nem egy durva gyerek", hanem "szereplési mániával küzdő" fiatal, aki folyamatosan produkálja magát. Emlékeztetett arra, hogy a tanár "az első számú felelős" azért, hogy az óráján mi történik, noha az is igaz, hogy "a gyerekeknek nincs joga átvenni a hatalmat, és a gyerekeknek a bűnét sem mentjük". Az iskola vezetője arról is szólt, hogy az erőszakoskodó gyerekek asszisztáló diáktársak ellen is megindulhat a fegyelmi eljárás, ha csütörtökön a nevelőtestület úgy dönt. Elmondása szerint a szaktanár a saját maga védelmére kérte a gyerekektől, hogy vegyék fel mobiltelefonjaikra, hogy mi történik, de ezzel a kérésével szerinte személyiségi jogokat sértett. Az igazgató hangsúlyozta: "a gyerekek részéről megrendezett jelenet" volt ez az erőszakoskodás is, ami beleillik abba a képbe, hogy a tanuló "a szereplési vágyát akarta kielégíteni". Süveges Éva kifejtette: a fizikatanár hibás abban is, hogy nem tudott fegyelmet tartani az osztályban. Ezt alátámasztandó kiemelte, hogy két másik osztály is írt neki, amelyben közölték, hogy nem voltak meg a tanuláshoz szükséges feltételek az órákon a különböző fegyelmezetlenségek miatt. A tanár, miután "szembesült a problémákkal", beadta felmondását, amelyet elfogadtak - jelezte az igazgatónő.

A tanár ott követett el mulasztást az igazgatónő szerint, hogy "módszertani hiányosságát" enyhítendő nem kért segítséget a fegyelmezésben az iskola vezetésétől. Hozzáette: amikor megtekintette kollégája tanóráját, nem volt fegyelmezési probléma, mivel az iskolavezetés előtt nem mertek úgy viselkedni a gyerekek, ahogy egyébként általában szoktak. Az igazgatónő örömet fejezte ki ugyanakkor annak kapcsán, hogy Szili Katalin házelnök felkérésére az országgyűlés oktatási bizottsága foglalkozik majd azzal, hogy megfelelőek-e a diákok magatartását, erkölcsi nevelését meghatározó jogszabályok, és hogy miként lehet az iskolai agressziót visszaszorítani.

A Magyar Önkormányzatok Szövetsége (MÖSZ) kedden közleményben szólította fel a kormányt, hogy haladéktalanul terjessze az Országgyűlés elé azokat a jogszabály-módosító javaslatait, melyek megszüntetik a sokszor a pedagógusok fizikai épségét veszélyeztető megnyilvánulásokat.

(...)

Fontos, hogy árnyaltan értelmezzük az áldozat hibáztatásának itt megmutatkozó jelenségét. Nyilvánvaló, hogy bármely konkrét eset csak a szereplők egymásra hatásának ismeretében értelmezhető helyesen, így bármely agresszív cselekedet kapcsán érdemes megfigyelni az áldozat magatartását is. Ez a rendszerszemléletű megközelítés hozzátesz a jelenségek mélyebb megértéséhez, és legfőképpen: a hasonló események ismétlődésének megelőzéséhez. Hogyha azonban az áldozat felelősségének felmutatása nem ezt a fajta rendszerszerű megértést, hanem a tettes felmentését, az áldozat személyében a bűnbak megtalálását célozza, az eset értelmezése újra, csak most ellenkező előjellel, egysíkúvá válik. Sajnos az itt elemzett diskurzusra jellemző, hogy a legtöbb megszólaló az 'elvetemült diákok' vagy 'felkészületlen, inkompetens pedagógusok' értelmezési keretéhez ragaszkodott, így nem vált lehetővé, hogy a jelenség dinamikájáról érdemi párbeszéd kezdődjön.

Érdeemes idézni még egy spontán megnyilvánulást, ami alátámasztja az itt elmondottakat. Az idézet érdekessége, hogy a dátum magától értetődően mutatja az állásfoglalás aktualitását, ám a konkrét esetre való utalás nem szerepel benne. Az általánosító, a pedagógusokat differenciálatlanul, csoportként felelőssé tevő állásfoglalás blokkolja a párbeszéd kialakulásának lehetőségét:

Gyermekek, tanulók megalázása az iskolákban és iskolán kívül³³

Szülők a gyerekek mellett

Érdekeltné kell tenni a gyereket a saját nevelésében, oktatásában, nem pedig sértegetni! A pedagógusok hadban állnak a rájuk bízott gyermekekkel?

2008. március 25. kedd 11:10 - Híreextra

Egyre több pedagógus nem tud mit kezdeni a tízenéves gyerekekkel, "állandó zűrben élnek, nem értik egymás nyelvét, életfilozófiáját – egyesek már a kezelhetetlenség járványáról beszélnek."

Az utóbbi időben állandó sajtótéma a tanköteles tanulók becsmérése. Az oktatási szakemberek és a pedagógusok szerint kiskorú gyermekeink, neveletlenek, kezelhetetlenek, alkoholizálnak, fiatalon kezdenek szexuális életet, drogoznak, bűnöznek, lusták, hiperaktívak, nem akarnak tanulni, rossz a fizikai állapotuk, kövérek vagy satnyák, figyelmetlenek, nem tudnak koncentrálni, nincs büntudatuk! A szakmailag megalapozatlan PISA jelentésben nemzetközi szinten is lejáratták gyermekeinket, hogy nem tudnak olvasni, számolni.

Különböző jogszabályok alapján az iskolák közhírré tehetik, hogy a tanuló hátrányos helyzetű, vagy halmozottan hátrányos helyzetű, beilleszkedési, tanulási nehézséggel küzd, magatartási rendellenességei vannak, elváltak a szülei vagy az édesanyja egyedül neveli, nyilvánosságra kerül, ha a családnak nincs pénze kifizetni az iskola indokolatlan pénzköveteléseit, plénum elé kerülhet a szülők iskolai végzettsége, stb.

Szülők panaszzal, hogy a pedagógusok nem szeretik a gyermekeket, egyesek örömet találnak az illegális fegyelmezésben, megtorlásra használják az osztályozást, szidják a tanulókat az órákon. Legkirívóbb egyedi esetek pl. "Ti abortusz maradványok", "Majd én kiverem belőled a diszlexiát", "Az a bajod, hogy élve születted", stb.

Az egyik pedagógus szakszervezet vissza akarja állíttatni a testi fenytést. Rádásul szociológusok, pszicháterek, jogi szakemberek javasolják, hogy hét éves kor legyen a kiskorúság határa. Hogy az óvodások is büntethetők legyenek?

Valamit tenni kell a tanulókat érő támadó magatartás (zaklatás) visszaszorítására.

Elsősorban a szülők feladata gyermekeik védelme. Lépjenek fel a tanulók megbélyegezése ellen. Javasoljuk, hogy menjenek be az iskolába, vegyenek részt az iskolai foglalkozásokon, és személyesen nézzenek utána, valósak-e a "mai" gyermekekre zúdított negatív jelzők, rágalmak.

Dicsérni is kell a tanulókat

³³ Forrás: <http://www.hirextra.hu/2008/03/25/szulok-a-gyerekek-mellett/>

Dicsérni kell a tanulókat, ha önmagukhoz mértén fejlődést érnek el tanulmányaik során (nem leosztályozni). Meg kell dicsérni őket, ha önként vállalnak feladatokat, bármilyen minőségben teljesítik azokat.

Dicsérjük meg a tanulókat az érettségien és szakmai vizsgákon való helytállásért (eddig csak a pedagógusokat dicsérték, jutalmazták az érettségi vizsga lebonyolításáért, munkaköri feladataik elvégzéséért).

A tanulók lakóhelye és az iskola közötti egyre nagyobb távolságra való utaztatás komoly erőfeszítéseket követel az érdekeltektől. Dicsérjük meg a korán kelő, egyre később haza érő tanulókat.

8 óra iskola, 8 óra tanulás, 8 óra pihenés vállalása is dicsérendő teljesítmény a kiskorú gyermekektől.

További információ a www.iskolaszek.hu weblapon

Kiadó: Magyarországi Szülők Országos Egyesülete

Az eddigiekből látható tehát, hogy a diskurzusban megjelent a szakmai irányultságú megoldások követelése (pedagógiai szolgáltatások, illetve biztonságot elősegítő jogszabályi módosítások formájában), ugyanakkor, ezzel párhuzamosan napirenden vannak a kevésbé megoldást, inkább bűnbakot kereső, illetve a problémát kiterjesztő, a társadalom egészének felelősségét firtató, morális, vagyis a morális pánik állapotát fenntartó értelmezések. Megjegyzem, a morális pánik fenntartása a megszólaló szervezeteknek elemi érdeke akkor, amikor a közfigyelem erejétől valóságos problémájuk megoldásához remélnek segítséget. Ezt mutatják az események után jó tíz nappal napvilágot látott, erősen morális színezetű állásfoglalások:

A PSZ és az FDSZ közös állásfoglalása az iskolai erőszakról³⁴

2008.04.02.

A Pedagógusok Szakszervezete (PSZ) és a Felsőoktatási Dolgozók Szakszervezete (FDSZ) felháborítónak tartja az iskolákban egyre gyakrabban és egyre durvább formában megvalósuló agressziót, a pedagógusok kiszolgáltatottságát.

Meggyőződésünk, hogy az okokat elsősorban nem az intézményekben, az ott dolgozóknban kell keresni, hanem az iskolák falain kívül. A helyzet feltárása és alapos elemzése után a tanulók és a közoktatásban foglalkoztatottak védelme érdekében szükség van mindazok összefogására, együttes kiütérésére, akik intézményes vagy személyes formában részesei az ifjúság nevelésének. Az egymásra mutogatás, a felelősség áthárítása csak súlyosbíthatja a helyzetet.

³⁴ Forrás:

http://www.pedagogusok.hu/index.php?cikk=030040_a_psz_es_az_fdsz_kozos_allasfoglalasa_az_iskolai_eroszakrol

Tanár verve jó?³⁵

itthon@hetivalasz.hu

8. évfolyam 14. szám, 2008.04.03

A tanárverés az iskolarendszer betegségének súlyos tünete. Olyan súlyos, hogy tüneti kezelésre csábít. Azonban a mélyebb okokat nem szabad szem elől téveszteni.

Fegyelem nélkül nem fejlődik ki az önfegyelem, amely nélkül nincs felelősségérzet sem. Egy életképes társadalomban a jogok egyensúlyt tartanak a kötelességekkel. A kötelességtudat viszont harmonikus közösség - ha úgy tetszik: szeretet - nélkül nem fogad meg.

A képességek pedig csak terhelés és követelmények hatására tudnak kibontakozni. A szabadság csak sokoldalúság és nyitottság esetén terem értékes gyümölcsöt, és ezeket a javakat is az iskolában kellene elsajátítani.

A tanárverések arra emlékeztetnek, hogy vissza kell hozni az iskolába a nevelést, a munka, a tudás és a teljesítmény tiszteletét.

A Professzorok Batthyány Körének elnöksége

Mindeközben megkezdődik a téma politikai tematizálása; kezdetben politikai konnotációjú kifejezések jelennek meg a kommunikációban, majd pártpolitikai szereplőként nyilatkozatot ad ki a KDNP.

KDNP: hét pont az iskolai agresszió ellen

2008. április 2.

A Kereszténydemokrata Néppárt megdöbbsentőnek tartja az iskolákban elharapódzó gyermeki agressziót. Az iskolai verekedések és tanárverések látéletet állítanak ki a társadalom egészségtelen állapotáról. Az a liberális oktatáspolitikai, amelytől hosszú évek óta nyögnek az iskolák, csak romló teljesítményeket és tanárverő diákokat eredményezett. Itt az ideje, hogy változtassunk rajta!

A KDNP az alábbi pontok szellemében emeli fel szavát az iskolai agresszió ellen és mögötte rejlő társadalmi problémák megoldása érdekében:

1. Mindenféle agressziót elítélünk, kövesse el bárhol akár gyerek, akár felnőtt, akárki ellen.
2. Az agresszió bűn, amely mind pedagógiai, mind jogi kategóriák szerint büntetést érdemel, s a büntetés elmaradása megalázza az áldozatot, sérti a természetes igazságérzetet, tehát elítélendő.
3. Egyetértünk Újpest polgármesterével, aki a gyerekközösség védelme érdekében kizárta az iskolából a krónikus verekedőt.
4. Elítéljük azokat, az úgymond szakemberi megnyilatkozásokat, amelyek az elharapódzó tanárverésekért magukat az áldozatokat, a vétlen tanárokat teszik felelőssé. Ellentétes a szakmai etika alapvető normáival minden olyan megnyilvánulás, amely névleg a tanárok képviselőiben nagy nyilvánosság előtt a tanári tekintélyt súlyosan romboló kijelentéseket tesz, miközben a konkrét tényállást nem is ismeri.

³⁵ Forrás: http://www.hetivalasz.hu/cikk/0804/tanar_verve_jo

5. Osztozunk valamennyi pedagógus jogos felháborodásában és aggodalmában, és erőnkhez mérten támogatást ígérünk nekik.

6. Üdvözljük a Házelnök Asszony kezdeményezését: mind a közoktatási törvény felülvizsgálatát, mind az erkölcsi nevelés előtérbe helyezését jogos felvetésnek tartjuk, magunk is indítványozzuk mindkettőt.

7. Nem értjük, miért hallgat és nem ülésezik ilyen súlyos esetben az Országgyűlés Oktatási és Tudományos Bizottsága. És ha önmagától nem is, miért nem teszi meg akkor, amikor az országgyűlés elnöke erre felkérte.

Hoffmann Rózsa
országgyűlési képviselő
frakcióvezető-helyettes

Szakmai állásfoglalások

Hosszabb ideig kell várni a szakma állásfoglalására. Pedagógus szakmai szervezettől önálló megnyilvánulást az országos sajtóban nem is találni. A – Krémer András, az Oktatásügyi Közvetítői Szolgálat vezetője és Herczog Mária, a Család Gyermek Ifjúság Egyesület elnöke által kezdeményezett – szakmaközi egyeztetésen részt vett szakértői csoport május 14-én adja ki állásfoglalását, ami azonban szintén csak szakmai portálokon jelenik meg³⁶, országos médiumokban nem olvasható.

Szakmaközi egyeztetés az iskolai erőszakról³⁷

A megbeszélés összehívására azért került sor, mert az iskolai erőszak történetek médiabeli megjelenése, illetve az érintett iskolák reakciója megerősítette azt a meggyőződést, hogy szakma- és intézményközi, összehangolt álláspontra és tervre van szükség a megelőzés és az eredményes beavatkozás, segítségnyújtás céljából. A találkozót kezdeményező civilszervezet – a Család, Gyermek, Ifjúság Egyesület – és az Oktatásügyi Közvetítői Szolgálat célja az volt, hogy felhívja a figyelmet az alternatív konfliktuskezelési technikák használatának lehetőségére és szükségességére ezekben az esetekben is.

A nemzetközi tapasztalatok már sikeresen bizonyították, hogy az iskolai erőszak elleni fellépésnek, az agresszió visszaszorításának az együttműködés kialakítása, a konfliktuskezelés és az alternatív vitarendezés a leghatásosabb, legeredményesebb formája. Számos országban alkalmazzák sikerrel, több, más típusú konfliktuskezelési eljárás mellett. Sorra indulnak programok a tanárok, szociális munkások, iskolapszichológusok, szülők, laikus segítők felkészítésére, a kortárs mediáció bevezetésére, a resztoratív technikák alkalmazására az

³⁶ Például Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete, Szocháló, Budapest EDU portálok

³⁷ A dokumentum kidolgozói és aláírói: Herczog Mária (CSAGYI), Krémer András (OKSZ), Ábrahám Éva (OKSZ), Boross Otília (PPKE), Braun József (Zöld Kakas Liceum), Fellegi Borbála (szociálpolitikus, Phd. hallgató), Földes Petra (tanár, az OFOE elnökségének tagja), Gabnai Katalin (SZFE, drámatanár), Kárpáti György (FPPTI), Kerényi Mária (Zöld Kakas Liceum), Kukity Krisztina (Partners Hungary), Makai Éva (MPT), Mayer József (OFI), Negrea Vidia (KÖSZ Alapítvány), Németh Margit (FPPTI), Vékonyné Róka Judit (pártfogó). Az ülést Krémer András és Herczog Mária moderálta.

iskolákban. (Hollandia, Egyesült Királyság, Portugália, Ausztria, Szlovénia, Hollandia³⁸ sőt Törökország, Moldávia alkalmazza sikerrel az ADR³⁹ módszereit, ahogy Új-Zélandon, Ausztráliában, az USA-ban, Kanadában is.)

Az Európai Charta a Demokratikus és Erőszakmentes Iskoláért, Európa Tanács, Strasbourg, 2004, ugyancsak kiemelten kezeli az alternatív vitarendezést mint kívánatos és hatékony módszert.

A szűk szakmán belül, az alternatív vitarendezési eljárásokkal foglalkozó szakemberek között már korábban is erős szakmai konszenzus alakult ki az ADR eljárási módszereinek, bevezetésének, alkalmazásának fontosságáról, s ezt a napi gyakorlat is igazolja, egyedi esetek, de további együtt gondolkodást igényel a pedagógus szakmával való egyeztetés és az ágazatközi gondolkodás.

A *szemléletváltozás, módszerváltás* első lépcsője az alternatív technikák, módszerek megismertetése, majd a gyakorlat kialakítása, begyakorlata mentorok segítségével, a rendszeres szupervízió és a finanszírozás megoldása.

A fórum tagjainak javaslatai a döntéshozók, jogalkalmazók, szakemberek és a szakpolitikák számára

- Az iskolai erőszak megelőzése, kezelése, csökkentése, a viták, konfliktusok hatékony feloldásának igénye a kormányzat és a szakpolitikák, szakemberek részéről következetes elköteleződést igényel, amely valamennyi érintett számára hangsúlyozza az *okok feltárásának és megoldásának az igényét* a jelenségek háritása, „kezelése” helyett.
- Alternatív vitarendezési módszerek alkalmazásának szükségességét, előtérbe helyezését.
- Az ágazatközi szoros szakmai együttműködés elengedhetetlen a feladat végrehajtása érdekében.
- Az alternatív vitarendezéssel kapcsolatos már meglévő jogszabályok, törvények összehangolása szükséges, a már elfogadott jogszabályoknak érvényt kell szerezni, alkalmazni kell őket. Ehhez a szükséges feltételek megteremtésére van szükség (végrehajtási rendelet, finanszírozás, ismeretterjesztés, szakemberképzés, tevékenység kiterjesztése, mérés, értékelés).
- Ki kell dolgozni, illetve tovább kell fejleszteni a megfelelő szabályozást.
- Gondoskodni kell a megfelelő intézményi háttér létrehozásáról és működtetéséről.
- A jogkövető magatartást a fenntartóktól és az intézményektől, szakemberektől is meg kell követelni.
- A koragyermekkori fejlődés biztosítására és a korai beavatkozásra nagy figyelmet kell fordítani, mert a problémák nem csak a középfokú oktatás idején keletkeznek, csupán ebben az időszakban mutatkoznak meg nagy számban.
- A közvéleményt tájékoztatni kell a gyerekekkel, iskolával, szülővel kapcsolatos és jogszabályokban megjelenő jogokról, kötelezettségekről.
- A közvéleményt, az érintetteket meg kell ismertetni az alternatív konfliktuskezelés előnyeivel, érdekeltté kell tenni őket ezek igénybevételére minden típusú vita esetén.

³⁸ Hollandia az eredeti felsorolásban kétszer szerepel, a szöveget változtatlan formában közöltem.

³⁹ Alternatív Dispute Resolution, alternatív vitarendezés

A „szakma” számára megfogalmazott feladatok

- A különböző szakmák képviselőinek (gyermekjóléti szakemberek, pszichológusok, pedagógusok, jogalkalmazók, stb.) *szoros együttműködésére* van szükség.
- A szakmai szervezeteknek fel kell tárnuk, meg kell fogalmazniuk a jelenségeket kiváltó okokat, előzményeket.
- Fontos feladat a kutatások, hatásvizsgálatok eredményeinek felhasználásával *hosszú távú programok kidolgozása*, a különböző konfliktuskezelési technikák beépítése a gyakorlatba.
- Sürgető szükség van arra, hogy *a főiskolákon és egyetemeken oktassák* az alternatív technikákat, és jelenjen meg a gyermeki jogokon, a gyerekek fejlődési szükségletein alapuló ismeretek, készségek jó színvonalú, egységes szellemiségű (hiteles szakirodalmon alapuló) tanítása.
- E programok széles körben (fenntartók, intézmények, pedagógusok, szülők) való megismertetése elengedhetetlen a program sikeréhez. Mindehhez meg kell nyerni a média szereplőit is.
- Szoros együttműködést kell kialakítani az oktatási intézményekkel a szemléletváltás érdekében. Szükség van minél több olyan szakmai program beemelésére, amelyek az interakciók sikerességét szolgálják, a képzők képzésének megteremtésére e technikák esetében is.
- Az iskolai gyermekvédelem jelentőségét el kell ismertetni, és visszaállítani az önálló gyermekvédelmi felelősi rendszert, szakirányú képzettséggel rendelkezők alkalmazásával. Emellett a pszichológus, védőnő, orvos biztosítása is alapvető.

Képzés

A képzés fontossága mindenki számára egyértelmű. Az ADR technikák elsajátítása elengedhetetlen a felsőoktatásban: jogászok, közgazdászok, a közigazgatási szakemberek képzésében, de elsődlegesen a pedagógus, szociális munkás, védőnő, orvos és más segítő szakmák alap- és továbbképzésben kellene nagyobb fontosságot kapnia.

A pedagógusképzésben hangsúlyosabbá kell tenni a gyermekjogi és fejlődési szükségleteken alapuló személetert, fejleszteni kell a pedagógusok készségeit, konfliktuskezelési képességeit, fel kell készíteni őket arra, hogy különböző szerepekben legyenek képesek dolgozni. Nem elégséges csak a tanított szaktárgy tanítására felkészíteni őket, fokozott jelentősége van a tanulókkal és családjaikkal való kommunikációnak, bánásmódnak, a nevelés módszertanának. Ehhez tisztázni kell az iskola és a pedagógus szerepét, kompetenciáit, a gyerekekkel, szülőkkel, más intézményekkel való partneri kapcsolat megvalósíthatóságának módját és formáit.

Emellett szükséges a tanárok támogatása napi munkájuk során is: szupervízió, szervezettefejlesztési szolgáltatások, továbbképzések, mentorok. A felsőfokú tanárképzésbe be kell vonni a gyakorló szakembereket is. A tanárképzés reformja szükségszerű feladat. A gyakorló tanításnak és a tanításra való felkészítésnek a nehezen nevelhető, magatartási zavarokkal küzdő, speciális szükségletű gyerekekre és a társszakmákkal, intézményekkel való együttműködésre is ki kell terjednie.

Fenntartók szerepe

Közös érdek a fenntartókkal kialakított szorosabb együttműködés, és az együttműködés módjának kidolgozása, a függőségek, kiszolgáltatottság csökkentése, kiküszöbölése. Szükség van a regionális módszertani intézményekre, amelyek a jövőben helyben képesek

gondoskodni a régió iskoláinak, tantestületének támogatásáról, szupervíziójáról, ez erősíti a szakmai érdekképviselőket is.

A szakmai szervezeteknek állást kell foglalniuk a média okán országosan ismertté vált esetekben, elemzésekkel, értelmezéssel segíteni az érintettek és a közvélemény tájékozódását.

Látható, hogy az állásfoglalás az alternatív viterendezési eljárások középpontba helyezésével teszi meg konkrét, az oktatás valamennyi működési szintjére (döntéshozók, fenntartók, képzés, „szakma”) vonatkozó javaslatait. A javaslatok hangsúlyozzák a szakmaközi megközelítés fontosságát, és a szakembereknek a közbeszéd alakításában viselt felelősségét.

Így teremődik meg az a kontextus, amelyben a március 26-án az oktatási miniszter által életre hívott szakértői bizottság javaslatait kidolgozza. A bizottság meglehetősen gyorsan, április 26-i keltezéssel fogalmazza meg *Az oktatási és kulturális miniszter által létrehozott, „Az Iskola Biztonságáért Bizottság” állásfoglalása és javaslata a nevelési-oktatási intézményekben megjelenő erőszakos magatartásformákkal kapcsolatban*” című, tíz pontban kifejtett javaslatait.

1. A Bizottság támogatja a tizenkét évfolyamos egységes iskola megerősítését, amely a gyermekek képességeinek és felkészültségének figyelembe vételével jobban biztosíthatja az egyes tanulók képességeinek sikeresebb kibontakoztatását, a folyamatos tanulás feltételeit – iskolaváltási kényszer nélkül - a tankötelezettség teljes időszaka alatt.

2. A Bizottság fontosnak tartja, hogy az egyes iskolákban a pedagógiai programok (nevelési programok és helyi tantervek, tananyagstruktúra megtervezése és a tanulókhoz történő közvetítése, a követelményrendszer, értékelési rendszer kialakítása, továbbfejlesztése során az iskola nevelőtestülete figyelembe vegye az egyes tanulók adottságát, egyéni képességét, tehetségét, személyiségének összetevőit, születéséből vagy családi háttéréből származó hátrányait, hogy a diákok később a kompetenciákra érzékeny munkaerőpiacon és a nem kis részt a képességek alapján szervezett-szerveződő társadalom más szféráiban is jól boldoguljanak.

3. A Bizottság hangsúlyozza, hogy az iskolának mindent meg kell tennie a rendelkezésére álló eszközökkel annak érdekében, hogy megelőzze az iskolai erőszak, agresszió minden formáját. Meg kell előzni az agresszió súlyosabb formájának megjelenését, a deviáns magatartást mutató tanulóakra pedig kiemelt figyelmet kell fordítani. Tény, hogy a pedagógusok egy részénél még nem tudatosodott az integrált nevelés, a társadalmi környezet és az iskolával szembeni elvárások változása miatti kritikus helyzet kezelésének, feldolgozásának a fontossága.

4. A Bizottság egyetért a pedagógiai tartalmi és módszertani megújulás pályázati úton történő támogatásával, az új pedagógiai módszerek és a jó gyakorlatok bevezetését segítő, valamint a hagyományos tananyagot és korszerű, a mindennapi élet által elvárt releváns tudást a kulskompetenciák mentén közvetítő kerettantervek és oktatási programok kidolgozásával, amelyek alkalmazásával a tanuló személyiségfejlődésének a jövőben sikeresebb kereteket tudnak adni az iskolák.

5. A Bizottság szükségesnek tartja, hogy az iskolák és a kollégiumok egyértelműen és következetesen fogalmazzák meg a tanulókkal szemben támasztott magatartási, értékelési és fejlesztési követelményeket, és azokat hozzák nyilvánosságra. Az iskolai házirendben és a pedagógiai programban foglalt követelményeket következetesen kérik számon.

6. A Bizottság szükségesnek tartja, hogy az óvodák, iskolák és kollégiumok rendszeres kapcsolatot építsenek ki pszichológus szakemberrel. Biztosítani kell, hogy a pedagógus segítséget kapjon annak felismeréséhez, ha a gondozására bízott gyermek, tanuló személyisége a családi háttér következtében vagy bármilyen más okból károsodott. Szükség lehet a segítségre a személyiségfejlődés adott szakaszain átlépett és már pszichésen terhelte tanulók felismeréséhez, a szakszerű ellátás megtervezéséhez.

7. A Bizottság felhívja a figyelmet arra, hogy az óvodákban, iskolákban, kollégiumokban szervezett szabadidős tevékenységek, szabadidős sportfoglalkozások, a mindennapos testedzés és a művészetekre épülő személyiségfejlesztő tevékenységek hozzájárulnak a teljesítmény növeléséhez, a kudarcélmények csökkentéséhez, a gyermeki, tanulói sikerélmény megéléséhez.

8. A Bizottság rámutat arra, hogy az óvodákban, iskolákban, kollégiumokban mindennapos gyakorlattá kell válnia a konfliktust megelőző, erőszakot csökkentő eljárásoknak, ezek keretei között a feszültségek megelőzésének, feltárásának és megoldásának.

9. A Bizottság szükségesnek tartja, hogy a pedagógusképzés és továbbképzés rendszere nyújtson megfelelő ismereteket az erőszak és a bántalmazás megelőzéséhez, felismeréséhez és kezeléséhez.

10. A Bizottság szükségesnek tartja, hogy az óvodák, iskolák, kollégiumok fenntartói következetesen érvényesítsék a szakszerűség és a törvényesség követelményeit.⁴⁰

Intézkedések és értékelésük

Az iskola biztonságáért bizottság állásfoglalását sokan bírálták, amiért csak általánosságokat tartalmaz. Valóban, a fenti dokumentum nem intézkedési terv, hanem irányelvek felsorolása, ám a helyzet ismeretében ezen nem csodálkozhatunk. A társadalom morális pánik-állapota gyors állásfoglalást várt, így a munkára mindössze egy hónap állt rendelkezésre, ami akkor nyilván nem tette lehetővé konkrét akcióterv kidolgozását. Bár megjegyzendő, az ennél is gyorsabban létrejött, fent idézett Szakmaközi állásfoglalás sokkal konkrétabban, mégis számos kutatási eredménnyel, érvekkel, tapasztalatokkal alátámasztottan fogalmaz, tehát nem okolhatjuk önmagában az idő rövidegét.

Szem előtt kell tartani viszont azt is, hogy az OKM-bizottság javaslatainak megvalósítása számon kérhető, a fogalmazás ezért válik óvatossá, míg egy civil szerveződés bátrabban fogalmazhat határozottan. A kérdés tehát sokkal kevésbé az április 26-i bizottsági állásfoglalás önmagában való minősítése, jóval inkább az, hogy sikerült-e azóta az elveknek megfelelő konkrét beavatkozásokat megfogalmazni és végrehajtani, illetve még inkább:

⁴⁰ Forrás: http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/iab_af_080605.pdf

sikerül-e a fent megfogalmazott elvekhez hosszú távú, koherens stratégiát hozzárendelni. (A fejezet végén megtalálható az elmúlt egy évben történt beavatkozások összefoglalása; ez utóbbi dokumentumon már valóban számon kérhetők a konkrétumok.)

Ahogy az egymást követő sajtóhírekből, a morális pánik felépüléséből jól látható, Az Iskola Biztonságáért Bizottság az iskolai erőszak kapcsán kialakult közhangulat nyomására jött létre; kérdés tehát, hogy állásfoglalásában megjelennek-e a kialakult, fent idézett diskurzusra való reflexiók. Várható-e, hogy a dokumentum alapján később megszülető intézkedések kielégítik a társadalom elvárásait?

Szembetűnő, hogy a pontok közül csak a 3, 5, 6, 8, 9 számú, vagyis éppen a megállapítások fele foglalkozik közvetlenül az iskolai agresszióval, míg a másik fele az intézményekről, tartalmakról, módszerekről szóló általános megállapításokat tartalmaz. Ezek az állítások aláhúzzák a szocialista-liberális adminisztráció preferált oktatási téziseit: komprehenzív iskola, személyközpontúság, kompetenciafejlesztés. Vagyis az elit áttematizálja, a maga képére formálja a morális pánik nyomán neki delegált megbízást, és (legalábbis részben) általános oktatáspolitikai nézetei kifejtésére használja az iskolai erőszak nyomán a közoktatás felé forduló közfigyelmet.

Meg kell jegyezni, hogy ez a közfigyelem valóban jelentős: az iskolai erőszak témája sokkal inkább képes tematizálni a közbeszédet, mint a közelmúlt közoktatással kapcsolatos tartalmi kérdései. Ezt még a jelentős médiavisszhangot kiváltott PISA-mérések és az iskolai erőszak megjelenéseinek összehasonlításában is kimutathatjuk. A PISA mérésekkel, illetve „tanárveréssel” kapcsolatos megnyilatkozások gyakoriságát az *aula.info.hu* közoktatási internetfigyelő portálon szemlézett cikkek alapján hasonlítottam össze. A legutóbbi PISA mérés 2006. márciusi első bemutatásától kezdve a mai napig, 2009. áprilisáig, tehát három év alatt a „PISA” kifejezés az *aula.info* szemlézett cikkei között 34 találatot hoz, míg a „tanárverés” kifejezés, az ominózus 2008. március 21-i dátumtól, tehát egyetlen év – vagyis pontosan harmadannyi idő – alatt hoz ugyanannyi, 35 találatot. Vagyis a tanárverés háromszoros gyakorisággal kerül említésre a PISA-eredményekhez képest!

Nem meglepő tehát, ha az oktatási elit él a lehetőséggel, és a közfigyelmet kihasználva, az *Iskola Biztonságáért Bizottság* állásfoglalásában is kifejti általános közoktatás-politikai elképzeléseit. Kérdés azonban, hogy milyen intézkedések valósultak meg az állásfoglalás

nyomán – akár az általános, akár az erőszakkal kapcsolatos konkrét beavatkozásokat tekintjük.

Az Oktatási és Kulturális Minisztérium eddigi intézkedései az iskolai erőszak ellen⁴¹

2009. február 6.

Az oktatási és kulturális miniszter által létrehozott "Az Iskola Biztonságáért Bizottság" 2009. február 6-i ülésén megvitatta a nevelési-oktatási intézményekben megjelenő erőszakos magatartásformákkal kapcsolatban a Bizottság által elfogadott állásfoglalás és javaslatok alapján az Oktatási és Kulturális Minisztérium által tett intézkedéseket.

A Bizottság megállapította, hogy megteremtődtek a jogi és a pénzügyi feltételek ahhoz, hogy kistérségi szinten, fokozatosan kiépüljön az iskolai pszichológusi hálózat. Megjelent a szükséges jogszabály ahhoz, hogy az iskolákban és kollégiumokban megszervezzék a fegyelmi eljárást megelőző és helyettesítő vitarendezési eljárást. A regionális szinten megszervezett konferenciák keretében az érdeklődő pedagógusok, intézményvezetők tájékoztatást kaphattak arról, hogy milyen módszerekkel és gyakorlatokkal lehet megelőzni, szükség esetén kezelni az intézményi konfliktusokat. Az Oktatásfejlesztő és Kutató Intézetben megindult az a szakmai fejlesztés, amelynek keretei között hozzáférhetővé válnak mindazok a jó megoldások, amelyek már alkalmazásra kerültek az ország valamelyik nevelési-oktatási intézményében. Az érdekelt iskolák és kollégiumok partneri kapcsolatot létesíthetnek az Oktatásfejlesztő és Kutató Intézet közreműködésével olyan iskolával vagy kollégiummal, amelyben már sikeresen alkalmaznak konfliktust megelőző, konfliktust kezelő eljárásokat.

A Bizottság szükségesnek tartja, hogy erősödjön az a mozgalom, amelynek célja, hogy az iskolák és a kollégiumok – elsősorban a szülői közösségekre és a tanulói önkormányzatokra támaszkodva, valamint építve a társadalmi környezetre, bekapcsolódva a gyermek- és ifjúságvédelmi jelzőrendszerbe – létrehozzák, kiépítsék és működtessék azt az intézményi szervezeti formát, amely képes megelőzni, csökkenteni az intézményi erőszakot kiváltó helyzeteket, konfliktusokat. Indokolt az is, hogy az Oktatási és Kulturális Minisztérium évenként adjon elismerést azoknak a nevelési-oktatási intézményeknek, amelyek elismert erőfeszítéseket tesznek annak érdekében, hogy az adott nevelési-oktatási intézményben jelentősen csökkenjenek az erőszakos magatartásformák, és megoldják azokat a helyzeteket, amelyekből konfliktusok alakulhatnak ki, illetőleg szükség esetén pedig kezelik a konfliktushelyzeteket.

A Bizottság kéri a nevelési-oktatási intézmények vezetőit, pedagógusait és alkalmazottait, a szülőket és a tanulókat, diákönkormányzatokat, a közoktatási intézmények fenntartóit, a civil szervezeteket, illetve bárkit, aki egyetért a konfliktusok erőszakmentes kezelésével és részt kíván venni ennek megvalósításában, hogy regisztráltassa magát a biztonságosiskola@ofi.hu e-mail címen.

Összegezve és a fentieket tényszerűsítve: részben *Az iskola biztonságáért bizottság* munkája, részben az iskolai erőszak témáját övező közfigyelem nyomán az alábbi intézkedések születtek:

⁴¹ Forrás: <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1865&articleID=232502&ctag=articlist&iid=1>

Törvénymódosítás jelent meg arról, hogy a szülő indokolt esetben kötelezhető a gyermeket pszichológusi konzultációra vinni (1993. évi LXXIX. Törvény a közoktatásról 13. § (8) és 11/1994. MKM rendelet 18/A. §). Ez az intézkedés igyekszik garantálni a pedagógiai eszközökkel kezelhetetlen diákokkal kapcsolatos, több szervezet által is szorgalmazott fellépés lehetőségét. Egy másik törvénymódosítás arról rendelkezik, hogy a szülői szervezet és a diákönkormányzat kezdeményezésére az iskola fegyelmi eljárásába kötelező beépíteni a – jelentős pedagógiai hozadékkal kecsegtető – úgynevezett egyeztető eljárást (11/1994. MKM rendelet 32. § (1)-(3)).

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet *Erőszakmentes, egészségtudatos iskola* projektje keretében Budapesten, Pécsen, Veszprémben és Debrecenben regionális konferenciákat tartottak. Megkezdődött a jó gyakorlatok összegyűjtése: az OFI elkészítette *Jó gyakorlatok a biztonságos iskoláért*⁴² című kiadványát, melyben 28 projekt leírását gyűjtötte össze. Az OFI 2009 márciusában zöld szám és chat-szoba működtetését kezdte meg az iskolai agresszió által érintett segítségkérők támogatására. Június közepéig a zöld számra 388 hívás érkezett, zömében az iskolahasználóktól (szülők, nagyszülők, diákok), de érkeztek megkeresések tanároktól és intézményvezetőktől is⁴³.

Nem szól a fenti, szűkre méretezett kommuniké az OFI-ban, vagyis a minisztérium háttérintézményében zajló nagyszabású szakmai programról, az Alternatív vitarendezés projektről⁴⁴. Bár a 2008-2011-re tervezett projekt valóban nem a bizottság állásfoglalása nyomán indult el, a témával kapcsolatos fejlesztések sorában mindenképpen fontos felsorolni, mint az első, az iskolai agresszió megelőzésére vonatkozó széleskörű és komplex, ráadásul az OKM háttérintézményének irányítása alatt futó modellprogramot.

Nem szól a beszámoló továbbá arról, hogy milyen közép- vagy hosszútávú terv áll az iskolapszichológusi hálózat kiépítése mögött (mindössze annyit tudunk meg, hogy 'megteremtődtek a feltételei'), egyáltalán: áll-e bármiféle, a szükségleteket és a hatásokat felmérő vizsgálat a tervezett intézkedés mögött. Biztos-e, hogy az iskolában dolgozó nem-pedagógus szakemberek közül minden esetben az iskolapszichológus jelenti a megoldást?

⁴² Az anyag innen letölthető: <http://www.ofi.hu/elemekek/userfiles/jo%20gyakorlatok%20-%20webre%20-%20vegso.pdf>

⁴³ Szerdahelyi Emőke, az OFI Oktatási Szolgáltatási Központ munkatársa, az Alternatív vitarendezés projekt vezetőjének közlése alapján

⁴⁴ Bővebben lásd az V. fejezetben

Általánosságban szólva: a kommuniké alapján nem látszik, hogy a bizottság megalakulásától számítva eltelt csaknem egy évben történtek volna vizsgálatok, kutatások a célzott intézkedések előkészítése érdekében. Nem említi a beszámoló a szintén kormányzatközelit, hiszen az oktatási ombudsman által vezetett, 2009 tavaszán végzett, hamarosan végére érő vizsgálatot, majdani eredményeinek tervezett felhasználását sem, ahogyan nem tesz említést a Fővárosi Önkormányzat fővárosi fenntartású középiskolákat érintő kutatásáról, ami az első átfogó eredményeket adta az iskolai erőszak problémájáról.

Az iskolai erőszak témáját övező közfigyelem, a „morális pánik” lefutásának megfelelően, mára lecsengőben van. Hogy az elmúlt egy év eseményei szolgálnak-e majd a közoktatás számára tartós eredményekkel, azon múlik, hogy sikerül-e a közfigyelem nyomására megkezdett szakmai fejlesztő munkát a „médiacsendben” tovább folytatni, illetve hogy a szakmai fejlesztések kellőképpen megalapozottak, az iskolák számára valóban relevánsak-e; fogadókészségre találnak-e a pedagógusok és az intézményvezetők részéről, találkoznak-e az iskolák valós igényeivel. Ezért fontos, hogy a hosszú távú intézkedések széles körű, kvantitatív és kvalitatív kutatási eredményekre építsenek.

IV. Kutatási eredmények az iskolai agresszió jelenségéről

A fentiekben láttuk, hogyan került az iskolai agresszió jelensége a 2008 márciusában nyilvánosságot kapott „tanárverések” kapcsán a figyelem középpontjába. Az erős érzelmeket kiváltó események nyomán keletkezett, azonnali intézkedéseket sürgető „morális pánik” ráirányította a figyelmet arra, hogy sem a jelenség konkrét tartalmáról, sem az érintettség mértékéről nem állnak rendelkezésre a józan beavatkozáshoz szükséges információk. A valós helyzetet feltárandó, több átfogó kutatás indult. A következőkben a Mayer József vezette fővárosi kutatás és a Kölöknét internetes portál közreműködésével, általam összeállított online lekérdezés eredményeit elemzem.

Az iskolai agresszió háttere: Látns fiataalkori devianciák

A jelenségek értelmezéséhez nyújtanak az Országos Kriminológiai Intézet 2006-ban végzett vizsgálatának adatai⁴⁵ jelenthetnek kontextust, az iskolások egyes deviáns magatartásokban való érintettségét megmutatva. Az OKRI a 30 országra kiterjedő ISDR2 (Látns fiataalkori devianciák) kutatás keretében végezte vizsgálatát. A kérdőíveket 2219 7-9. osztályos (13-16 éves) iskolás fiatal töltötte ki, az ország összesen 103 általános-, szakiskolájában, szakközépiskolákban és gimnáziumokban. Az ISDR2 eredményei szerint:

- A szakiskolások 20%-a, a középiskolások 12%-a próbálta a drogot (aki próbálta, túlnyomórészt már 14 éves korban!)
- 5%-uk követett el vagy on elleni bűncselekményt
- 10%-uk hord(ott) magánál láncot, kést, botot stb.
- 17%-uk vett részt verekedésben (vagyis minden 6. gyerek!)

Lévn, hogy az adatfelvétel iskolás gyerekekkel történt, a válaszadók ott ülnek az iskolapadban. Róluk beszélünk, amikor az iskolai agresszió jelenségét értelmezni próbáljuk. A fenti eredmények azt mutatják, hogy a drogot minden 5-8. gyerek kipróbálta, minden 20. gyerek követett el vagy on elleni bűncselekményt, minden 10. gyerek hordott magánál támadásra

⁴⁵ Forrás: <http://koloknet.hu/378-a-gyerekbk-rejtve-maradnak>

alkalmas tárgyat, és minden 6. gyerek vett már részt verekedésben. Átlagos, 25 fős osztálylétszámmal számolva mindez azt jelenti, hogy az érintett gyerekek jelentős számban (például átlagosan négy, verekedésben érintett gyerek) ott ülnek az osztályteremben. (Bár átlagról nehéz beszélni, hiszen az idézett kutatás is lényegesen nagyobb érintettséget talál általában a szakiskolás populációnál, ahogyan a későbbiekben az iskolai tematikájú vizsgálatokban is látni fogjuk.)

Az ISDR2-ben szereplő számoknak persze nem kellene automatikusan azt jelenteniük, hogy a verekedés az iskolában is megjelenik. Azzal azonban mindenképpen számolni kell, hogy az iskolában ott ülő diákok 17%-ának konfliktusmegoldó repertoárjában a verekedés is szerepel mint konfliktusmegoldó viselkedés. A következőkben bemutatandó, iskolai tematikájú vizsgálatok azonban megmutatják, hogy az ISDR által jelzett magatartások valóban problémát okoznak az iskolában is.

Friss kutatási eredmények – a fővárosi kutatás

A témában lezárult első, a Fővárosi Önkormányzat által fenntartott középiskolákat érintő kutatás⁴⁶ fontos eredményekkel szolgált, alátámasztva a témával kapcsolatos előzetes várakozásokat.

A 2008 tavaszán megkeresett, 81 fővárosi fenntartású középiskola vezetőjéből 76-an válaszoltak a kérdésekre. A magas válaszadási kedv tanúsága szerint az iskolai agresszió az intézményvezetők számára is releváns probléma. A kutatás a diákokra is kiterjedt: a kutatásban részt vevő iskolák jelölték ki azokat a 9. és 11. osztályos diákokat, akik az on-line kérdőívet kitöltötték (sajnos számukat a kutatási beszámoló nem tartalmazza).

A jelentés szöveges része több helyen említi, hogy az agresszív tanulói magatartások különösen a szakiskolákban vannak jelen; ám vélhetőleg a minta kicsiny elemszáma miatt ebből a kutatásból nem ismerhettünk meg külön, illetve összehasonlító táblákat a különböző iskolatípusokra. Ezért terveztem a későbbiekben bemutatásra kerülő, általam vezetett kutatást úgy, hogy a megkérdezettek között a különböző iskolatípusok – különösen a szakiskolák – önmagában is elemezhető, illetve egymással összehasonlítható sokaságot alkossanak.

⁴⁶ Lásd Mayer 2008

A fővárosi vizsgálat megállapításai szerint a különböző agresszív cselekedetek között lényegesen magasabb arányban vannak jelen a nem-fizikai jellegű bántalmazások (zsarolás, kiközösítés, fenyegetés), mint a fizikai atrocitások. A kérdezők nemcsak az agresszív viselkedések megjelenésére voltak kíváncsiak, így más fegyvelemsértésekre is rákérdezte. A problémát jelentő tanulói magatartásoknál a dohányzás „vezet”, a válaszadók szerint ötfokú skálán 3,5-ös gyakorisággal okoz problémát. Az agresszív magatartások között a verbális agresszió, ordibálás gyakorisága 2,7, a diákok közötti fizikai bántalmazásé 2, míg a kiközösítés, terrorizálás, csicskáztatás 1,5 és 2 közötti értékeket kapott. A közfelháborodást keltő és jelentős médiavisszhangot kiváltó tanárral szembeni erőszakra is rákérdeztek a kutatók: „az iskola dolgozóinak bántalmazása” 1,1-es gyakorisággal szerepel a grafikonon. (A skála 1-től indul; az 1-es válasz azt jelentette, hogy „soha”, vagyis az 1,1-es érték azt mutatja, hogy a válaszadó 76 iskolában a felnőttek elleni erőszak gyakorlatilag nem jelenik meg.)

Vagyis, bár a média figyelmét a „tanárverések” váltották ki, az iskolai erőszak a diákok egymás közötti magatartásában van jelen (ha hihetünk a meglehetősen szubjektív, ötfokú skálán való értékelésnek, akkor körülbelül fele olyan gyakorisággal okozva a pedagógusoknak gondot, mint a dohányzás). A megkérdezett diákok 18%-a nyilatkozott úgy, hogy érte súlyos lelki sérelem a társak részéről, és 15% feltette valaha a saját testi épségét az iskolában. A szerzők itt is megjegyzik, hogy az adatok erősen szóródnak, és csak a szakiskolák tűnnek problémásnak. Lévéen, hogy már a 15%, vagyis az átlag is 3 fizikailag fenyegetett diákot jelent egy nem túl nagy, 20 fős osztályban, ez az adat a szakiskolák tekintetében kifejezett aggodalomra és további vizsgálatokra ad okot (sajnos a későbbiekben bemutatandó kutatás igazolja ezt az aggodalmat).

Alaposabban elemezve a fővárosi kutatás eredményeit, elgondolkodtató anomáliára lehetünk figyelmesek. A konfliktusok kezelésével kapcsolatos megoldásokról az intézményvezetői- és a diák kérdőív is tartalmazott kérdéseket. Bár a kérdések nem azonosak, a válaszok egyes elemei mégis összehasonlíthatóak, és jelentős ellentmondásban állnak egymással⁴⁷. A diákok

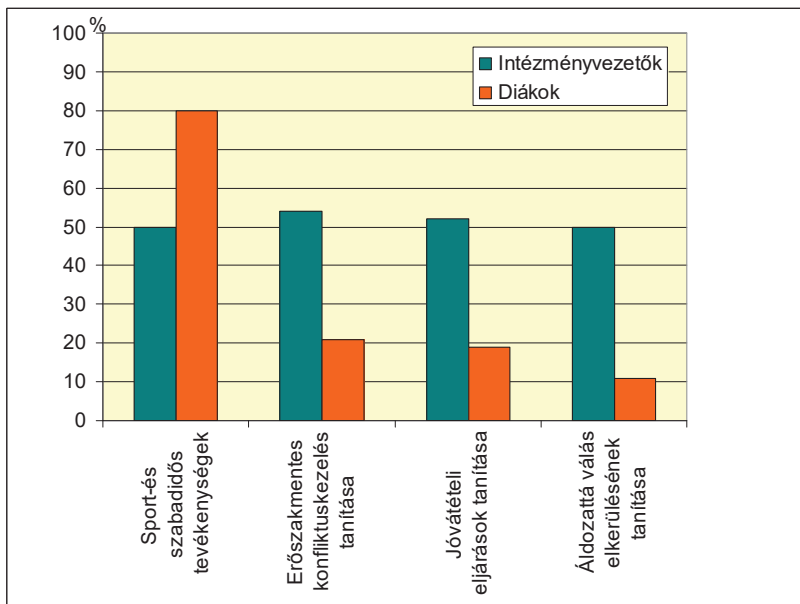
⁴⁷A kérdés, amire az intézményvezetők válaszoltak: „Mit tesznek, terveznek Önök ezen tevékenységek megelőzésére, visszaszorítására, az iskola biztonságosabbá tételére?” A diákoknak szóló kérdés: „Mit tesz az iskola a fentiek elkerülése érdekében?” (A megoldások felsorolásában részben azonos, részben eltérő módokat sorol fel az intézményvezetői- és a diák kérdőív.)

80%-a számol be arról, hogy sport- és egyéb mozgásos programokat szervez az iskola, míg az intézményvezetőknek mindössze 50%-a állítja ugyanezt.

Ugyanakkor, a diákok alig 20%-a állítja, hogy tanítják az erőszakmentes konfliktusmegoldást, illetve a jóvátétel módjait, és ennél is kevesebb diák, 10% válaszolta, hogy az áldozattá válás elkerülését tanítják. Az intézményvezetőknek viszont 50-55%-a adott pozitív választ a „tanítják a konfliktusmegoldás erőszakmentes módozatait, a jóvátétel módjait, az áldozattá válás elkerülésének módjait” kérdésekre (lásd IV.1. ábra). Úgy fest tehát, hogy mindenki azokat a beavatkozási módokat „veszi észre” az intézményében, amelyeket őnmaga fontosnak tart.

IV.1. ábra

*Agressziót kezelő eljárások az intézményvezetők és a diákok szerint*⁴⁸



⁴⁸ Az ábra Mayer 2008, 21. ábra és 35. ábra összevetésével készült. A kérdés, amire az intézményvezetők válaszoltak: „Mit tesznek, terveznek Önök ezen tevékenységek megelőzésére, visszaszorítására, az iskola biztonságosabbá tételére?” A diákoknak szóló kérdés: „Mit tesz az iskola a fentiek elkerülése érdekében?”

Kérdés, hogy mennyire hatékony a konstruktív konfliktuskezelés, a jóvátétel vagy az áldozattá válás elkerülésének tanítása, ha a diákok nem veszik észre, hogy őket éppen erre tanítják. Nem tudhatjuk, miből származik a két válaszadói kör válaszlai közötti diszkrepancia. Lehetséges, hogy az iskolák felében valóban léteznek ilyen programok, ám azok csak a diákok egy szűk csoportjához jutnak el. Az is lehet azonban, hogy az igazgatók válaszlai nem reálisak, esetleg a vágyaikat fogalmazták meg vagy a megfelelési kényszer vezette őket. Az is lehet, hogy az igazgatók úgy tudják, vannak ilyen programok az iskolában, de azok a pedagógusokon keresztül nem érkeznek meg (egyáltalán nem, vagy nem dekódolható formában) a diákokhoz. Esetleg a pedagógusok nem is veszik észre, hogy a foglalkozások nem érik el a céljukat; a diákok részt vesznek ugyan a felsorolt készségek fejlesztését célzó foglalkozásokon, de az nem érinti meg őket, nem okoz fejlődést, attitűdváltozást (ott vannak, mégsem veszik észre, hogy mire kívánják őket megtanítani). S az esetek egy részében az is előfordulhat, hogy a készségfejlesztő program valóban létezik és eredményesen működik, a diákoknál tényleges fejlődést, viselkedésváltozást okozva – csak a diákok nem azonosítják a foglalkozásokat a feltett kérdésben szereplő elvont fogalmakkal.

Ezekre a kérdésekre a kutatásból nem kapunk válaszlakat, ám a jelenség arra mindenképpen felhívja a figyelmet, hogy a hatékony beavatkozások megtalálása egyáltalán nem egyszerű feladat. Olyan stratégiát kell választani, ami illeszkedik az iskola saját érték- és szokásrendjéhez, ami valóban képes az adott intézményben fennálló problémák kezelésére (adekvát a problémákhoz), és a rendelkezésre álló személyi, anyagi és tárgyi feltételekkel megvalósítható. Az V. fejezetben bemutatott modellek pontosan azért kerültek kiválasztásra, mert ilyen, az adottságokhoz jól illeszkedő, mégis a változást elősegítő programnak bizonyultak.

On-line kérdőíves kutatás az iskolai erőszak kezeléséről⁴⁹

A kutatás célja

Az általam vezetett kutatásban 2009 tavaszán országos on-line lekérdezést végeztünk a közoktatási intézmények – általános- és középiskolák – intézményvezetői körében. A kutatás célja annak feltárása volt, hogy az iskolában az egyes erőszakos viselkedésformák milyen gyakorisággal jelennek meg, és hogy az ezek kezelésére szolgáló különböző eljárásokra milyen fogadókészséget mutatnak az iskolák: mely eljárásokat tartanak a probléma kezelésére a legalkalmasabbnak, s melyek azok, amit a legkevésbé részesítenek előnyben. A háttéradatokat úgy vettük fel, hogy lehetővé váljon az érintettség és a megoldási javaslatok iskolatípusok és régiók szerinti vizsgálata. A kutatásban kiemelten kezeltük a szakiskolai feladatokat is ellátó intézményeket, mivel mind a közelmúltban nyilvánosságra került esetek, mind a nemrégiben lezárult fővárosi kutatás ennek az intézménytípusnak a kiemelt érintettségét mutatja.

A kutatás módszere

Az on-line kérdőíves kutatásban országos lista alapján az intézményi telephelyek vezetőit kerestük meg e-mailben, és őket kértük a Kölöknét internetes portálon elhelyezett, nem-nyilvános (az e-mailben elküldött linkkel megnyitható) kérdőív kitöltésére.

A 4486 megkeresésre 493 válasz érkezett, ebből 480 volt értékelhető. A kiemelten kezelt szakiskolák esetében 557 elküldött levélre 103 választ kaptunk.

Mivel a mintába került intézményeken belül a különböző programok együttlélése igen színes képet mutat, az értékelésnél a következő rétegzési szempontot használtuk: 1. tiszta általános iskola, 2. középiskola szakiskolai program nélkül, 3. középfokú intézmény szakiskolával. A feltevésünk az volt, hogy ez a három csoport sajátosan eltérő arcot mutat az iskolai konfliktusok szempontjából, amit az eredmények a későbbiekben látható módon igazoltak.

⁴⁹ A kutatást a Kölöknét internetes portál valósította meg. Az általam összeállított kérdőív on-line programozását Szakál Attila végezte el. Az adatok utólagos súlyozása, statisztikai elemzése és a diagramok elkészítése Lannert Judit munkája. Az elemzési szempontok meghatározását és a következtetések levonását Lannert Judittal közösen végeztük. A kutatást az OKM támogatta. Az itt közölt elemzés elkészítéséhez felhasználtam a kutatásról készült, *On-line kérdőíves kutatás az iskolai erőszak kezeléséről* című dokumentumot. Az ott közölt megállapításokat további, az iskolai recepció szempontjából releváns szempontokkal egészítettem ki.

Az alapsokaságunkban 63 százalék volt az általános iskola, 15% a középiskola és 21% a szakiskolai képzést is nyújtó középfokú intézmény (lásd IV.1. táblázat).

IV.1. táblázat

Az iskolák iskolatípusonkénti összesítése (N=480)

Programok	N
Tiszta általános iskola	303
Tiszta szakközépiskola	23
Tiszta gimnázium	17
Általános iskola és gimnázium	13
Gimnázium és szakközépiskola	11
Általános iskola, gimn és szakközép	6
Szakközép és általános iskola	3
Középfok szakiskolai képzés nélkül összesen	73
Szakközépiskola és szakiskola	54
Általános iskola és szakiskola	23
Gimnázium, szakközép és szakiskola	11
Tiszta szakiskola	7
Általános iskola, gimn, szakk, és szakiskola	3
Általános iskola, gimn és szakiskola	2
Általános iskola, szakközép és szakiskola	2
Gimnázium és szakiskola	1
Középfok szakiskolai képzéssel összesen	103

A háttérváltozók alapján látható volt, hogy a megyeszékhelyi általános- és a közép-magyarországi szakiskolák a legalulreprezentáltabbak a mintánkban, előbbiből mindössze 7, utóbbiból pedig 9 intézmény válaszolt a kérdőívre. Ennek megfelelően az ezekbe a kategóriákba tartozó intézmények kapták a legnagyobb súlyokat az elemzésben.

Eredmények

Az iskolai konfliktusok természetét az alábbi kérdéssel igyekeztünk felderíteni (lásd IV.2. táblázat):

IV.2. táblázat

Mekkora problémát okoz a tantestületnek...(emlékek százaléka)

Kérdések	Nagy	Inkább	Kevésbé	Nem jelent problémát	Nem tudja megítélni
a diákok egymás közötti kommunikációs kultúrája	17,37	42,87	35,82	3,76	0,19
a diákok közötti konfliktusok kezelése	13,74	40,20	40,46	5,60	0,00
a tanári erőforrások szinten tartása, a kiegészítés megelőzése	12,85	37,48	34,17	14,14	1,35
fegyelmi vétségek kezelése	8,13	25,09	44,77	20,44	1,57
iskolai zaklatás (erőfölénységből származó megaláztatás, megfélemlítés, stb.) kezelése	7,34	23,40	45,39	21,49	2,38
a tanár-diák közötti konfliktusok kezelése	5,51	25,08	54,11	15,30	0,00
bűncselekménynek minősülő tevékenység kezelése	5,26	12,77	29,02	42,69	10,26
a tanár-szülő közötti konfliktusok kezelése	4,22	15,28	59,83	20,14	0,52
Iskolán kívüli, iskolai szereplőkhöz köthető konfliktusok kezelése	3,20	16,55	46,30	24,48	9,46
szexuális jellegű megnyilvánulások kezelése	1,56	7,72	43,99	40,90	5,84
a szülők egymás közötti konfliktusának kezelése	1,39	13,01	38,79	31,18	15,63

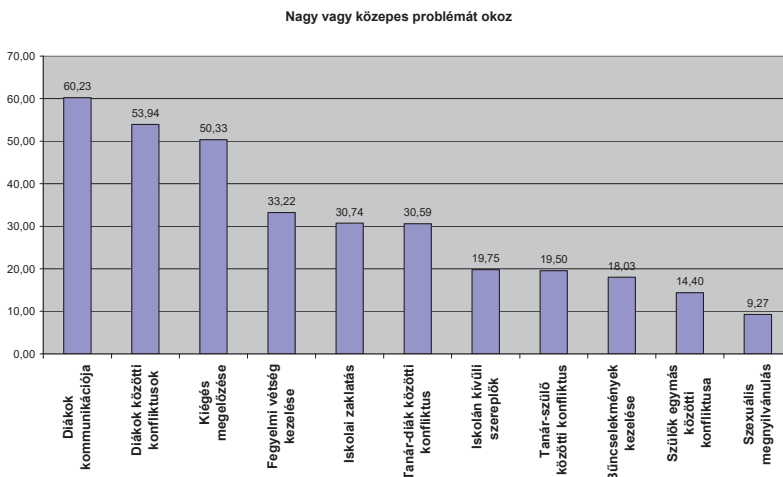
Az iskolák számára problémát jelentő magatartásokat úgy határoztuk meg, hogy a nagy vagy közepes problémát jelző intézmények százalékos arányát vizsgáltuk. Eszerint a legsúlyosabb problémát a diákok kommunikációja okozza, ezt követik a diákok közötti konfliktusok és a kiegészítés megelőzése. Az iskolák mintegy harmadrészét érintik súlyosan a fegyelmi vétségek, az iskolai zaklatás és a tanár-diák konfliktusok (itt meg kell jegyezni, hogy azok az iskolák,

ahol a tanár-diák konfliktus gondot okoz, azok közül kerülnek ki, ahol a diákok közötti konfliktusok is megjelennek). A többi vizsgált terület az iskolák kevesebb, mint ötödrésztében jelent komoly problémát.

A vizsgált tételek közé azért vettük fel „a tanári erőforrások szinten tartása, a kiégés megelőzése” kérdését, hogy a különféle konfliktushelyzetekből fakadó problémák és a tanárok mentális állapota közötti összefüggésről megállapításokat tehessünk. Természetesen, ahol az elemzést a nem oda illő szempont zavarta volna, ott a kiégés kezelése tételét nem vettük figyelembe.

IV.2. ábra

Az iskolák szerint nagy vagy közepes problémát jelentő területek

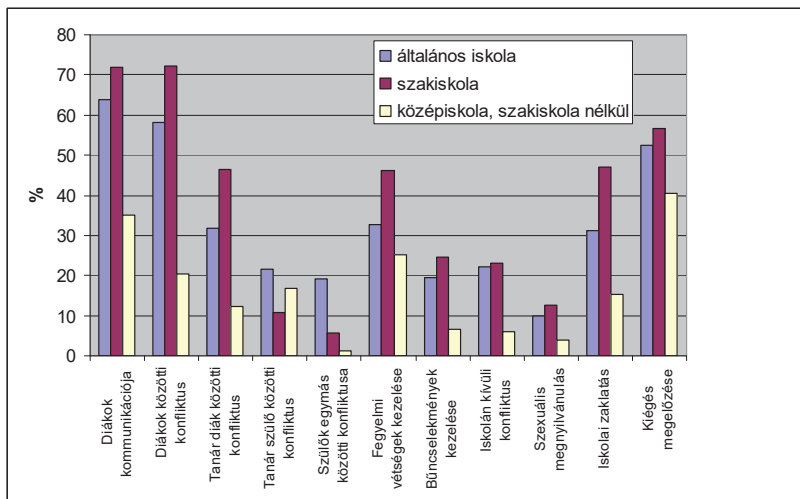


Konfliktusok iskolatípusok szerint

A konfliktusok kezelésével kapcsolatos problémák súlyosságát megvizsgálva (továbbra is együtt kezelve a nagy vagy közepes problémát jelzőket), jól látható, hogy a szakiskoláknak a többi intézménytípushoz képest kiugróan nagy hányada jelez problémát, szinte minden esetben. Utána következnek az általános iskolák, míg a szakiskolai programot nem működtető középiskolák problémajelzése lényegesen alacsonyabb, egyes esetekben alig a szakiskolai értékek harmadát mutatja (lásd IV.3. ábra).

IV.3. ábra

Az inkább problémát jelző, illetve nagy problémát jelző intézmények aránya intézménytípusonként



Látható, hogy a médiában nagy visszhangot kiváltó tanár-diák konfliktusok és iskolai zaklatás terén valóban súlyos a helyzet: már az átlagokkal dolgozó IV.2. ábra is 30%-os érintettséget mutat, a IV.3. ábráról pedig leolvasható, hogy a szakiskolák érintettsége csaknem 50%. S nem mehetünk el amellett sem, hogy a szakiskolák csaknem egynegyedében a bűncselekményekkel kapcsolatos problémák is jelen vannak. Mindössze két olyan tételt találunk, ahol nem a szakiskolák érintettsége a legmagasabb: ezek a szülők bevonódását érintő konfliktusok. Különösen figyelemre méltó, hogy a tanár-szülő konfliktusok esetében a problémamentes középiskolák is megelőzik a szakiskolákat – látható tehát az adatokból, hogy a szakiskolák diákok iskolai életében a szülők gyakorlatilag nincsenek jelen.

Általánosságban elmondható, hogy a problématerületek kezelésével kapcsolatos feszültség értékeit a szakiskola nélküli középiskolák kisebb érintettsége csaknem az összes tétel esetében jelentősen csökkentette, míg a szakiskolákra szűkített adatsor az iskolán belüli konfliktusok tekintetében súlyos érintettséget mutat.

Konfliktusok földrajzi elhelyezkedés szerint

A sokaság méretéből fakadóan, a területi feldolgozást nem megyék vagy régiók szerint, hanem három országrészt – Kelet-Magyarország, Közép-Magyarország, Nyugat-Magyarország) alapul véve tudtuk elvégezni. Országrész és településtípus szerint elemezve az adatokat, látható, hogy általában Kelet-Magyarországon érzékelik a legsúlyosabbnak a problémákat. A konfliktusok Közép-Magyarországon és Nyugat-Magyarországon inkább a városokban tűnnek nagyobbak, míg Kelet-Magyarországon a községi iskolákban is fokozottan megjelennek. Különösen figyelemre méltó az országrészek érintettségének eltérése a bűncselekmények iskolai megjelenésének tekintetében: ez a kelet-magyarországi községi iskolák 17%-ának okoz gondot, míg a közép-magyarországi vagy nyugat-magyarországi községi intézményeknek mindössze 8-10%-a jelezte ugyanezt. A tanár-szülő konfliktus is a kelet-magyarországi községi iskolákban a legerőteljesebb; az iskolák csaknem negyedrésze inkább gondot lát ezen a téren, míg a nyugat-magyarországi községi iskolák esetében ez az arány mindössze 15%, a közép-magyarországiak esetén pedig 8%. Az iskolai zaklatások terén a kelet-magyarországi és a nyugat-magyarországi iskolák jeleztek az átlagosnál nagyobb arányban érintettséget (38-40%), és úgy tűnik, a zaklatás a városi intézményekben lényegesen nagyobb arányban van jelen.

Konfliktusok összességében

Az iskolák agresszióval kapcsolatos általános érintettségét a válaszokból számított érzékenységindexxszel határoztuk meg. A különböző problémás területekre adott válaszokhoz számértékeket rendeltünk, melyeket összeadva egy olyan indexhez jutottunk, amely a 0 és 44 közötti értéket veheti fel⁵⁰. Ezt az indexet standardizálva egy olyan új indexet kapunk, amelynek az átlaga 0 és a szórása 1. Minél nagyobb értéket vesz fel ez az index, annál inkább gondot okoz az iskolában megjelenő konfliktusok kezelése, és fordítva.

Összességében azt mondhatjuk, hogy a legtöbb problémát a szakiskolákban érzékelik, míg a legnyugodtabb intézményeknek a szakiskolai programok nélküli középiskolák tekinthetők (lásd IV.4. ábra). A területi elhelyezkedést és az intézménytípusokat együtt vizsgálva felfedezhetjük a szelekciós mechanizmusok tükröződését az adatokban: a középfokú

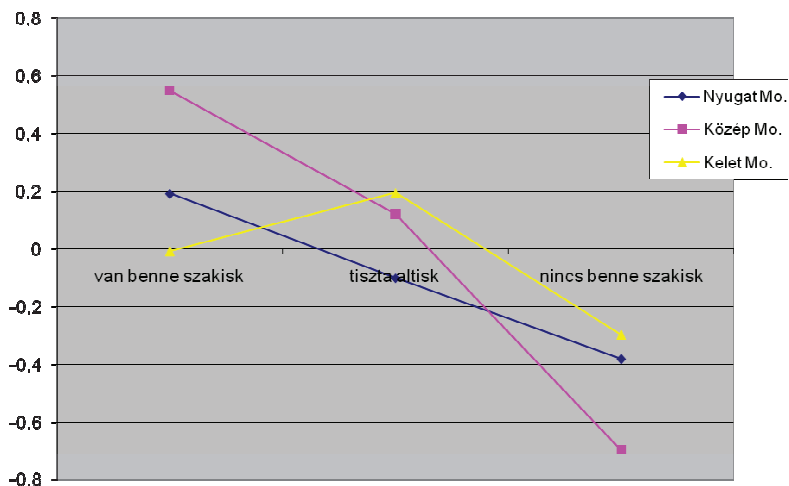
⁵⁰ A "Nagy problémát jelent" 4-es értéket vett fel, majd csökkenő rendben, az „Egyáltalán nem probléma” 1-et. A „Nem tudja megítélni” választ 0 értékkel vettük figyelembe, azaz úgy tekintettük, hogy az adott terület nem okoz problémát.

intézmények közötti különbségek a konfliktusok kezelése szempontjából Közép-Magyarországon különösen élesek (lásd IV.5. ábra). Úgy tűnik, a legtöbb problémával a közép-magyarországi, budapesti szakiskolák küzdenek, ugyanakkor a legnyugodtabb helyszíneknek szintén a budapesti intézmények, de a gimnáziumok mutatkoznak. Vagyis a képzési programok között meglévő különbségek különösen erősen jelentkeznek ebben a régióban. A magyarázat az lehet, hogy a könnyen elérhető, eltérő kínálatú intézményválaszték következtében felnagyítva jelennek meg az országszerte meglévő szelekciós problémák.

Erre rimel az a jelenség is, hogy minél nagyobb települések körében vizsgálódunk, annál szélsőségesebben alacsonyabb az érettségít adó középiskolák érintettsége az általános- és szakiskoláknál (lásd IV.6. ábra). A nagyobb településeken van kiből válogatni a „jobb” iskoláknak, így problémamentes közeg alakul ki, míg a szakiskolában kulminálnak a problémák. A fent jelzett szelekciós hatás mellett, egy másik tényezőt is feltételezhetünk az adatok mögött, ez pedig az intézmény méretének hatása. Valószínű, hogy az iskolában tapasztalható konfliktusok mennyisége és megoldásának nehézsége összefügg az intézmény méretével (a nagyobb intézmény nagyobb és nehezebben megoldható gondokat jelent), és a nagyobb települések iskolái jellemzően nagyobb méretűek.

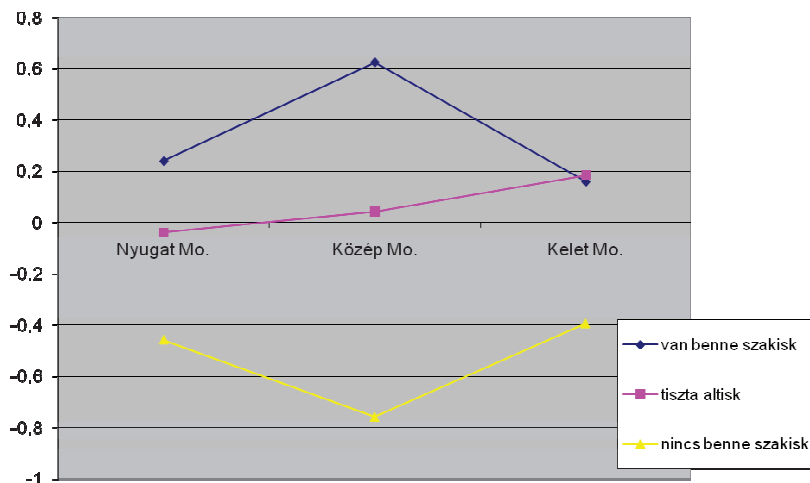
IV.4. ábra

Érzékenységiindex iskolatípus és régió szerint/1



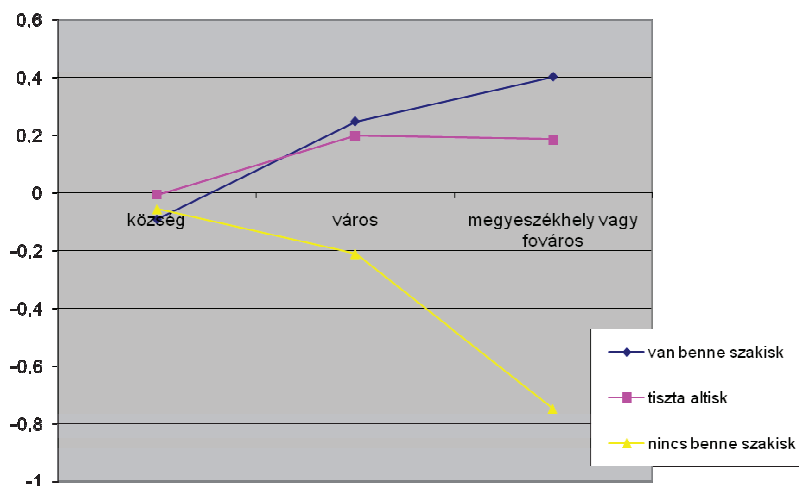
IV.5. ábra

Érzékenységiindex iskolatípus és régió szerint/2



IV.6. ábra

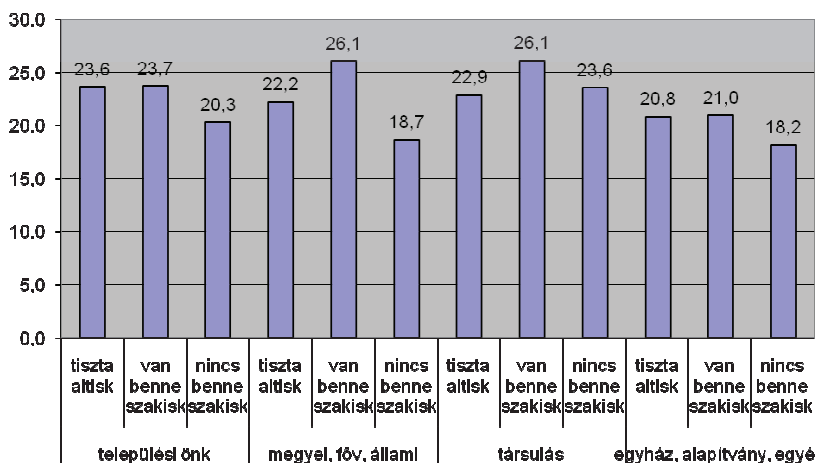
Érzékenységiindex iskolatípus és településtípus szerint



A problémák kezelésének érzékenységindexe – mint ahogy várható volt – nagyobb átlagos értékeket vesz fel a szakiskolai képzéssel is rendelkező iskolák esetében (25), míg a középiskolák esetén jóval alacsonyabb (19). A fenntartókra ugyan nem reprezentatív a minta, mégis érdemes megjegyezni, hogy a legkevesebb problémát az egyházi, alapítványi iskolák érzékelik, függetlenül attól, hogy milyen típusú intézményről van szó. A kiemelkedő problémák a megyei, fővárosi, állami, illetve a társulási fenntartású szakiskolákban jelentkeznek, ami alátámasztja azt a feltételezést, hogy az iskola mérete összefügg a problémák gyakoriságával és súlyosságával (lásd IV.7. ábra).

IV.7. ábra

Érzékenységindeksé mértéke iskolatípus és fenntartó szerint



Speciális szakemberek az iskolában

Az iskolák egynegyede alkalmaz pszichológust, és ennél jóval kisebb arányban alkalmaznak egyéb speciális munkatársakat (lásd IV.3. táblázat). Érdekes módon, míg a pszichológus alkalmazása együtt jár az érzékenységindeksé csökkenésével (vagyis a szóban forgó intézmények kevesebb problémáról számolnak be), addig a mentálhigiénés szakember, szociális munkás és szociálpedagógus alkalmazása éppen fordított tendenciát mutat. Miután a jelenlegi keresztmetszeti felvétel ok-okozati összefüggések elemzésére nem ad módot,

óvakodnék attól, hogy ezt automatikusan úgy értékeljem: a pszichológusok alkalmazása segíti a problémák kezelését, míg a többi szakember esetén ez nem mondható el. Annál is inkább, mivel pszichológusokat jóval nagyobb arányban alkalmaznak a budapesti középiskolák, amelyek, mint láttuk, kevesebb problémával küszködnek. A másik három szakképzettséget viszont inkább a szakiskolákban veszik igénybe, ahol a feszültségek sokkal súlyosabbak. A magyarázat valószínűleg inkább fordított: minél súlyosabbak a problémák, annál inkább motiváltak az intézmények arra, hogy nem-pedagógus végzettségű gyakorlati szakembereket alkalmazzanak.

IV.3. táblázat

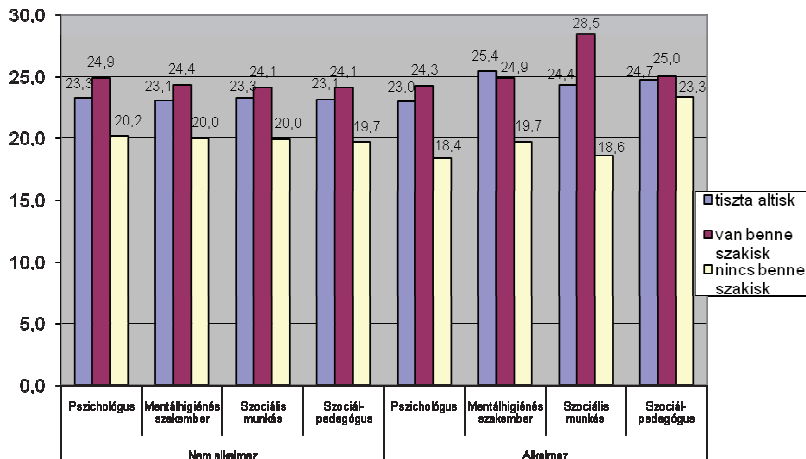
Különböző szakképzettségek megjelenése az iskolákban programtípus szerint (%)

Alkalmazznak	Középfokú intézmény szakiskolával	Középfokú intézmény szakiskola nélkül	Tiszta általános iskola	Összesen
pszichológust	31,4	35,7	21,5	25,0
szociális munkást	14,1	6,7	5,7	6,9
mentálhigiénés szakembert	26,6	16,9	11,6	14,3
szociálpedagógust	20,3	8,1	9,7	10,8

Ugyanakkor elgondolkodtató, hogy a pszichológus jelenléte mindegyik iskolatípus esetén alacsonyabb feszültségindex mértékkel jár együtt (lásd IV.8. ábra). Ez az összefüggés ugyanakkor csak a súlyozott mintán szignifikáns, a súlyozatlan esetben egyedül a mentálhigiénés szakember alkalmazása és az érzékenységindeks kapcsolata marad szignifikáns (a mentálhigiénés szakember jelenléte együtt jár a magasabb feszültségindexszel). Vélhetőleg a legsúlyosabb gondokkal küzdő iskolák a legnagyobb valószínűséggel ilyen szakembert alkalmaznak: a szakiskolai képzést folytató közép fokú intézmények több mint egynegyedében dolgozik ilyen szakember, és általában is elmondható, hogy a szakiskolák (a pszichológust kivéve) az átlagot kétszeresen meghaladó mértékben alkalmazznak segítő végzettségű szakembereket.

IV.8. ábra

Érzékenységiindex iskolatípusonként és jelenlévő szakemberenként (az ábrán az érzékenységiindex abszolút mutatói, a 0 és 44 közé eső értékek szerepelnek)



A konfliktusok természete és szerkezete

Megvizsgáltuk, hogy a különböző jellegű, erőszakkal is összefüggő problémák előfordulása mögött fellelhető-e valamilyen struktúra. Faktorelemzéssel⁵¹ az együttes előfordulás tekintetében két jól elkülönülő faktornyalábot kaptunk. Az egyik nyalábba inkább az általános magatartási és fegyelmezési problémák, míg a másikba a súlyosabb cselekedetek kerültek (lásd IV.4. táblázat).

⁵¹ A legnagyobb magyarázó erőt akkor kaptuk, ha a modellből kivettük a szülők közötti konfliktusokat, illetve a kiégés kezelését. Az előbbit azért, mert viszonylag kevés intézményvezetőnek volt erről határozott véleménye, az utóbbit pedig nem tekinthető önmagában az iskolai agressziót tükröző problématerületnek.

IV.4. táblázat

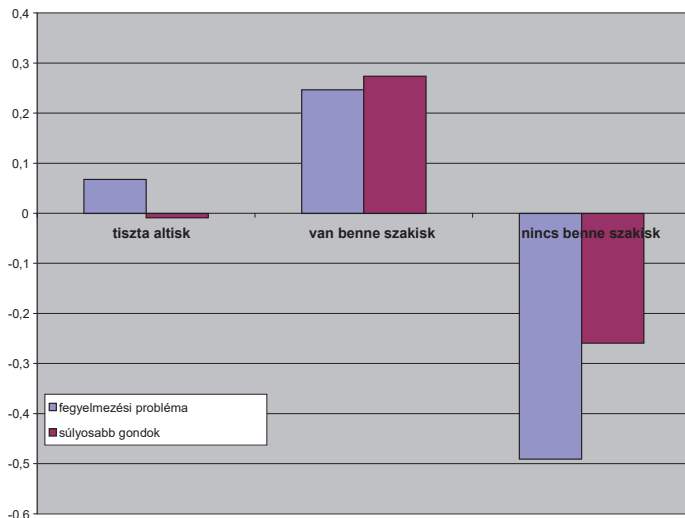
A faktorelemzés során kapott faktornyalábok

	Fegyelmezési gondok	Súlyosabb problémák
Diákok közötti konfliktusok	0,795	0,232
Tanár diák közötti konfliktus	0,760	0,220
Diákok kommunikációja	0,726	0,135
Tanár szülő közötti konfliktus	0,664	0,171
Fegyelmi vétség kezelése	0,623	0,377
Iskolán kívüli szereplőhöz köthető konfliktus	0,221	0,757
Szexuális megnyilvánulás		0,735
Bűncselekmények kezelése	0,299	0,687
Iskolai zaklatás	0,491	0,597

A két nyalábra kapott faktorszűrőket iskolatípusonként vizsgálva látható, hogy mindkét problémátípus szempontjából a középiskola a legkevésbé problematikus, míg az általános iskolákban a fegyelmezési gondok, a szakiskolákban pedig a fegyelmezési gondok és a súlyosabb problémák is megjelennek. Földrajzi szempontból a keleti országrész mindkét dimenzióban magas értéket mutat (lásd IV.9., IV.10. ábra).

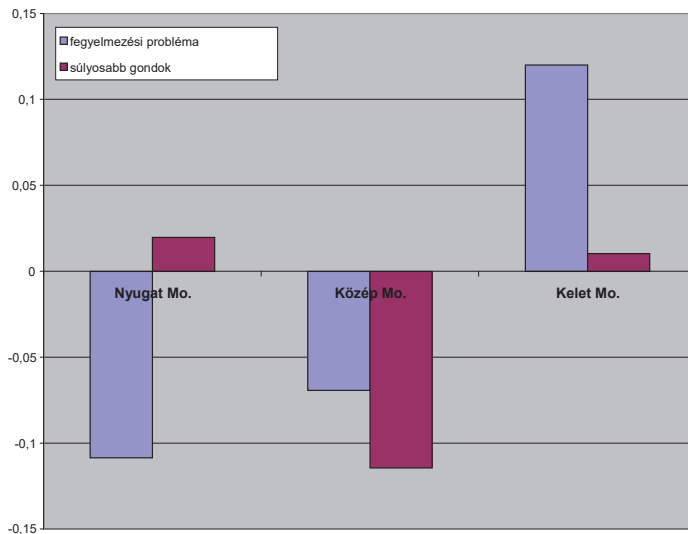
IV.9. ábra

Fegyelmezési és súlyosabb gondok iskolatípusonként (faktorszűrők)



IV.10. ábra

Fegyelmezési és súlyosabb gondok országrészenként (faktorszókok)



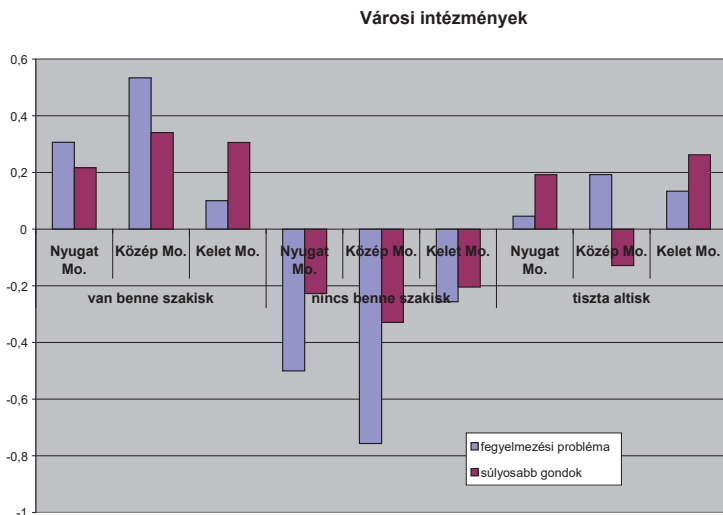
Több dimenziót egyszerre tekintetbe véve, a településtípusokat is vizsgálva, tovább árnyalhatjuk a képet. A városi intézmények közül a szakiskolák, ezen belül pedig a közép-magyarországiak érzékelik a legtöbb problémát. Ez újra aláhúzza azt a korábbi észrevételt, hogy a közép-magyarországi jobb (alacsonyabb) értékek mögött igen nagy különbségek rejtőznek: míg a középiskolák alig jeleznek problémát, a szakiskolák érintettsége ebben a térségben, főleg a fegyelmezési problémák tekintetében, kiugróan magas. Feltűnő még a súlyosabb problémák értéke a kelet-magyarországi általános iskolákban, ami szinte a szakiskolai értéket éri el, de Nyugat-Magyarországon is számottevő az általános iskolák súlyosabb problémákban való érintettsége (lásd IV.11. ábra).

Csak az általános iskolákat vizsgálva jól látható, hogy elsősorban a városi intézmények észlelnek problémákat az erőszakos cselekmények kezelésével kapcsolatban, de itt is megfigyelhető, hogy Kelet-Magyarországon a községi általános iskolákban is sok magatartási, fegyelmezési gondot tapasztalnak (érdekes módon a súlyosabb gondok itt kevésbé jelennek meg). A városi általános iskolák között szintén a kelet-magyarországiak

vannak a legnehezebb helyzetben. Mindenképpen érdemes felfigyelni arra, hogy a városi iskolák tekintetében általánosságban nagyobb érintettséget tapasztalunk, vagyis elmondható, hogy arányaiban több városi általános iskola számolt be problémákról, mint a községek. Egy további vizsgálódást igénylő, lehetséges magyarázat itt is a nagyobb településeken erősebben kialakuló spontán szegregációs hatás lehet, ami „kitermeli” a súlyos problémákkal küzdő iskolákat (lásd IV.12. ábra).

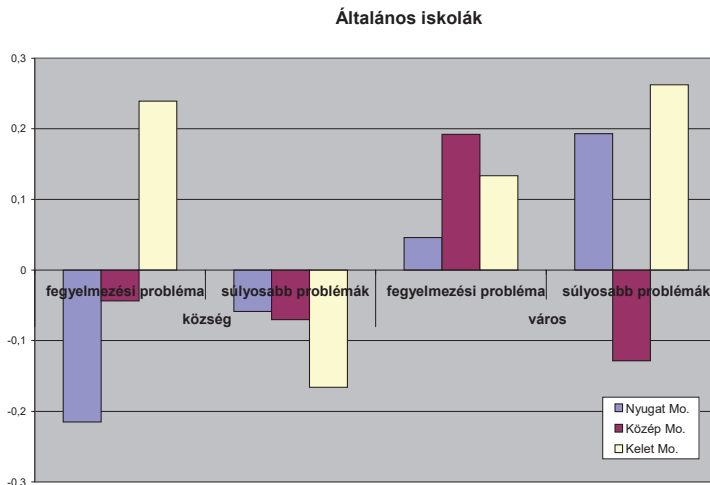
IV.11. ábra

Fegyelmelési és súlyosabb gondok a városi intézményekben, országrészenként és iskolatípusonként (faktorszórák)



IV.12. ábra

Fegyelmezési és súlyosabb gondok országrészenként és településtípusonként az általános iskolák körében (faktorszókok)



Iskolai megoldások

A konfliktusok iskolai kezelésének aktívan gyakorolt módjaira, illetve a preferált megoldási lehetőségekre 14 lehetséges módszer, eljárás felsorolásával kérdeztünk rá. Az iskolákban a kérdőívben megadott megoldási módokból (lásd a IV.5. táblázat felsorolását) leggyakrabban az osztályban tanító tanárok rendszeres együttműködése, az ellátórendszer tagjaival való közös esetmegbeszélések⁵² és a rendőrséggel folytatott aktív együttműködés van jelen. Érthető módon ezeket a megoldásokat kevésbé jelölték meg a válaszadók akkor, amikor arra kérdeztünk rá, hogy mely megoldási módokat használnák⁵³ (lásd IV.5. táblázat).

A válaszokból látható, hogy az Oktatásügyi Közvetítői Szolgálat és az OFI ilyen jellegű szolgáltatásait egyáltalán nem veszik igénybe az intézmények. Ennek legfőbb oka vélhetőleg

⁵² A szociális szakma által esetkonferenciának nevezett munkamód elnevezése még nem ment át a pedagógus köztudatba, ezért a kérdőívben inkább a körülíró változatot alkalmaztuk.

⁵³ A kérdés értelmében a felsorolt 14 tételből hármat lehetett megjelölni.

az ismertség hiánya. Az OFI zöld szám csak most kezdte el működését, ám a 2004 óta működő Oktatásügyi Közvetítői Szolgálat esetében fel kell tenni a kérdést, miért nem sikerült a szolgáltatást a pedagógus köztudatba jobban bevezetni. Beszédes adat, hogy a 2005-ben a Szolgálathoz eljutott 85 eset több mint harmadrésze, 30 budapesti volt, valamint az, hogy három év alatt a Szolgálat mindössze 230 esettel találkozott.⁵⁴ Ha a közoktatás egészére érvényesnek vesszük a kutatásunkban szereplő eredmény, mely szerint az Oktatásügyi Közvetítő Szolgálat szolgáltatásait az intézményvezetők 16 százaléka szívesen venné igénybe, az ő egyszeri megjelenésük az OKSZ-nél, már magában 6-700 esetet jelentene. Az OKSZ ismertsége tehát valószínűleg csekély, aminek hátterében az intézményi struktúrában elfoglalt helyét, és ebből következő működési stratégiáját sejtethetjük. A Szolgálat az Oktáskutató és Fejlesztő Intézet része, vagyis munkáját egy tudományos háttérintézmény, nem pedig gyakorlati, szolgáltató jellegű intézmény irányítja (bár mára az OFI létrehozta az intézeten belül az ilyen szolgáltatások menedzselésére hivatott Oktatási Szolgáltatási Központját). Lehetséges, hogy ettől az intézkedéstől gyakorlatiasabbá válnak az OFI szolgáltatásai, tény azonban, hogy az OKSZ stratégiája a mai napig kevésbé a szolgáltatás intézményekhez való közvetlen eljuttatása, sokkal inkább a konferenciákon való megjelenés, szemléletformálás, népszerűsítés volt. Áttörést jelenthet az OKSZ ismerteté tételeiben a jelenleg zajló, nagy volumenű Alternatív vitarendezés projekt⁵⁵. Lévén, hogy az OKSZ szolgáltatásainak igénybe vétele jelenleg 1%-os, míg az erre vonatkozó igény 16%, már most megkerülhetetlennek látszik az alternatív vitarendezés szolgáltatói háttérének kialakítása.

A megoldásra vonatkozó igények sorában a szociális kompetenciákat fejlesztő programcsomag alkalmazása került az első helyre. Mindössze az intézmények 22%-ában használnak ilyeneket, viszont 43% nyilatkozik úgy, hogy igénye lenne rá (*lásd IV.5. táblázat*). A speciális szakképzettségű külső szakemberek (szociális munkás, mentálhigiénés szakember, pszichológus) bevonására is az intézmények majdnem harmadrésze igényt tartana. Kiugróan magas a külső konfliktuskezelő szakember: mediátor, facilitátor) bevonására mutató igény: az intézmények 35%-a igényelné ilyen szakemberek részvételét, miközben csak 9%-uk tud élni ezzel a lehetőséggel.

⁵⁴ Forrás: Beszámoló az OKSZ 2006 éves tevékenységéről, <http://oksz.ofi.hu/beszam2006.pdf>

⁵⁵ Az OFI alternatív vitarendezés terjesztésére vonatkozó szakiskolai projektjét az V.3. fejezet végén mutatom be.

Hogyha azt mondjuk, hogy az intézmények fogadókészségét az adott megoldásokra az mutatja, hogy milyen arányban használják, illetve használnák a szóban forgó lehetőségeket, azt látjuk, hogy a legnagyobb fogadókészség pontosan azokra a megoldásokra van, amelyek amúgy is a legnagyobb arányban jelen vannak az intézményekben (a IV.5. táblázat első és utolsó oszlopában az első hat helyen szereplő tételek megegyeznek). Ezeket a megoldásokat az iskolák több mint kétharmad része preferálja, így vélhetőleg ezek azok a területek, melyeknek a támogatása a legnagyobb sikerrel kecsegtet: a legjobb fogadtatásra talál, a legkönnyebben integrálódik az iskolák életébe.

IV.5. táblázat

A különböző megoldásokat használók, illetve használni kívánók aránya (%)

Megoldások, a gyakoriság sorrendjében	Használnak	Használnának és rangsor	Összesen és rangsor
Az egy osztályban tanító tanárok rendszeres (a félévenkénti osztályozó konferencián túlmenő) együttműködése	85	10, 10	95, 1.
Közös esetmegbeszélések az ellátórendszer tagjaival (védőnő, gyermekjóléti szolgálat, nevelési tanácsadó)	74	10, 10	84, 2.
Aktív együttműködés a rendőrséggel a prevencióban	67	10, 10	77, 4.
Az érintett diákokat vonzó délutáni tevékenységek	55	21, 7	74, 5.
Szoros együttműködés iskolán kívüli, speciális képzettségű szakemberrel (szociális munkás, mentálhigiénés szakember, pszichológus)	53	30, 3	83, 3.
Drámapedagógiai foglalkozások	45	25, 5	70, 6.
Iskolai esetmegbeszélő csoport	36	24, 6	60, 8.
Aktív együttműködés civil szervezetekkel a prevencióban	34	11, 9	45, 10.
Egyeztető eljárás beiktatása az iskola fegyelmi eljárásába	26	6, 13	32, 12.
Szociális kompetenciákat fejlesztő programcsomagok használata	22	43, 1	65, 7.
Pedagógus asszisztens alkalmazása	20	27, 4	47, 9.
Külső szakember bevonása az akut helyzetekben (mediátor, konfliktuskezelő facilitátor)	9	35, 2	44, 11.
Az Oktatásügyi Közvetítői Szolgálat konfliktuskezelő szolgáltatásainak igénybevétele	1	16, 8	17, 13.
Segítségkérés, OFI zöld szám igénybe vételével	0	5, 14	5, 14.

Ugyanakkor a megfogalmazott igények második helyén álló külső mediátor, facilitátor bevonásánál számíthatunk arra a nehézségre, hogy ez az eljárás még igen csekély mértékben szervesült az iskolák gyakorlatába (a létező eljárások között a 12., a fogadókészséget mutató utolsó oszlopban pedig a 11. helyen szerepel), így a szolgáltatás elterjesztése, az iskolai gyakorlatba való beépítése vélhetőleg hosszú munkát igényel. Még rosszabb a helyzet a fegyelmi eljárásba iktatott egyeztető eljárással kapcsolatban. Míközben ma már a fegyelmi eljárásról szóló rendelkezés⁵⁶ kimondja, hogy a szülői szervezet, illetve a diákönkormányzat kezdeményezésére ezt az eljárást kötelező alkalmazni, az iskoláknak alig harmadrésze tartja fontosnak ezt a megoldást, ami így mindössze a 12. a választható 14 megoldás sorában.

Árnyaltabb képet kapunk, ha iskolatípusok szerinti bontásban is megnézzük a felkínált megoldási javaslatokat. Az alábbi táblázatból azokat a mezőket emeltem ki, ahol a szóban forgó intézménytípus az átlagost lényegesen meghaladó mértékben jelzi igényét az adott megoldásra (fontos tudni, hogy melyik programot melyik intézménytípusba célszerű eljuttatni). Eszerint az általános iskolák kiemelt érdeklődést mutatnak a szociális kompetenciákat fejlesztő programcsomagok iránt, míg a szakiskoláknál a drámapedagógiai foglalkozások és az oktatásügyi közvetítő szolgálat iránti igény magasabb az átlagosnál, a középiskoláknál pedig a drámapedagógiai foglalkozások és az iskolai eszmegbeszélő csoport iránt mutatkozik speciális szükséglet. Egyenletesen magas, 30% körüli a plusz humán erőforrás bevonására vonatkozó igény: a külső speciálisan képzett szakemberek elérhetőségére csakúgy, mint pedagógus asszisztens alkalmazására.

Érdemes azt is közelebbről megvizsgálni, hogy mely megoldási lehetőségek jelennek meg a legkevésbé a szükségletek között. Az ellátórendszer tagjaival való együttműködés és az egy osztályban tanító tanárok együttműködése azért képvisel alacsony értéket, mert ezeknek az eszközöknek az elterjedt használatáról számoltak be a válaszadók. Mégis, az ellátórendszerrel való együttműködés tekintetében szembeszökő, hogy a szakiskola nélküli középiskolák markánsan kisebb érdeklődést mutatnak, csakúgy, mint a rendőrséggel folytatott együttműködés esetében. Ennek a két megoldásnak a csekélyebb népszerűségében újra az érettségit adó középiskolákra jellemző, problémamentesebb közeg hatása tükröződik (*lásd IV.6. táblázat*).

⁵⁶ 11/1994. MKM rendelet 32. § (1)-(3)

IV.6. táblázat

A különböző megoldások használata és használati igénye iskolatípusonként

Megoldások	Középfok				Alapfok		Összesen	
	Van benne szakiskola		Nincs benne szakiskola		Tiszta általános iskola			
	Használ-ja	Igénybe vennie	Használ-ja	Igénybe vennie	Használ-ja	Igénybe vennie		
Szociális kompetenciacsomagok használata	29,6	31,7	18,3	35,1	21,2	46,7	21,9	42,8
Külső szakember bevonása akut helyzetekben	10,7	34,3	8,6	33,1	8,2	36,1	8,6	35,4
Szoros együttműködés iskolán kívüli speciális képzettségű szakemberrel	53,9	31,2	60,9	26,0	51,1	31,2	53,0	30,3
Pedagógus asszisztens alkalmazása	27,1	24,3	9,7	25,1	20,6	28,4	19,7	27,3
Drámapedagógiai foglalkozás	20,5	32,8	47,4	30,3	48,5	22,6	44,7	25,2
Iskolai esetmegbeszélő csoport	48,2	19,1	28,1	29,8	35,9	23,7	36,3	24,1
Az érintett diákokat vonzó délutáni tevékenységek	34,5	22,3	48,9	24,7	60,3	20,0	55,1	21,0
Az oktatásügyi közvetítő szolgálat igénybevétele	3,2	22,6	1,4	11,6	0,3	15,7	0,8	15,9
Aktív együttműködés a civil szervezetekkel a prevencióban	51,9	9,0	42,6	4,6	28,3	13,2	33,6	11,3
Közös esetmegbeszélések ⁵⁷ az ellátórendszer tagjaival	69,4	15,7	42,1	15,4	81,7	8,2	73,8	10,4
Az egy osztályban tanító tanárok rendszeres együttműködése	85,3	6,7	76,3	15,7	87,3	9,7	85,3	10,2
Aktív együttműködés a rendőrséggel a prevencióban	73,8	8,0	49,3	8,0	70,2	10,2	67,3	9,6
Egyeztető eljárás beiktatása a fegyelmi eljárásába	49,0	9,5	33,1	8,4	20,7	4,6	26,4	5,9
OFI zöld szám	0,0	1,7	0,0	6,6	0,0	5,2	0,0	4,9

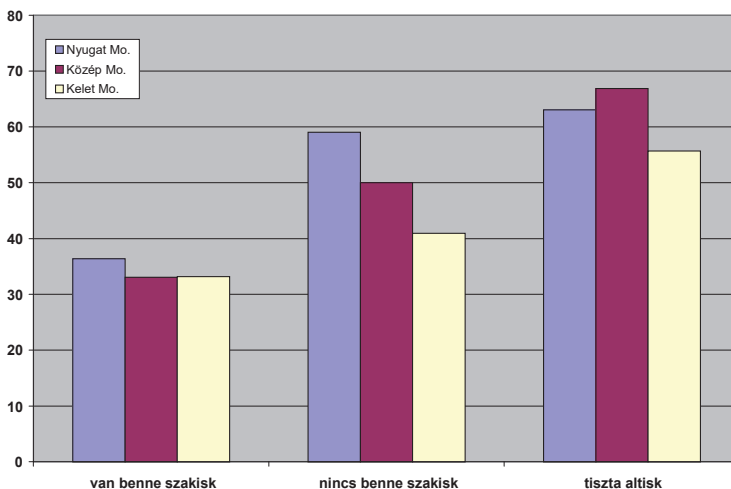
⁵⁷ Azaz esetkonferenciák

Jellegzetes trendek a megoldásokban

A diákoknak szóló programok tekintetében általában a kelet-magyarországi, illetve a szakiskolák a legsivárabbak, holott a problémákat leginkább éppen ezekben az intézményekben érzékelik. Az érintett diákoknak délutáni tevékenységeket legkevésbé a szakiskolák és a kelet-magyarországi intézmények nyújtanak (*lásd IV.13. ábra*), és ennek nyújtására a szándék sem erős. Jól rímel ez a TÁRKI-TUDOK nemrég lefolytatott tanárterhelés vizsgálatának eredményeire⁵⁸, mely szerint a szakiskolai tanároknak a tanulókkal való személyes kapcsolatra fordított ideje jóval elmarad a középiskolákban vagy általános iskolákban tapasztaltaktól.

IV.13. ábra

Diákoknak szóló programok gyakorisága, %



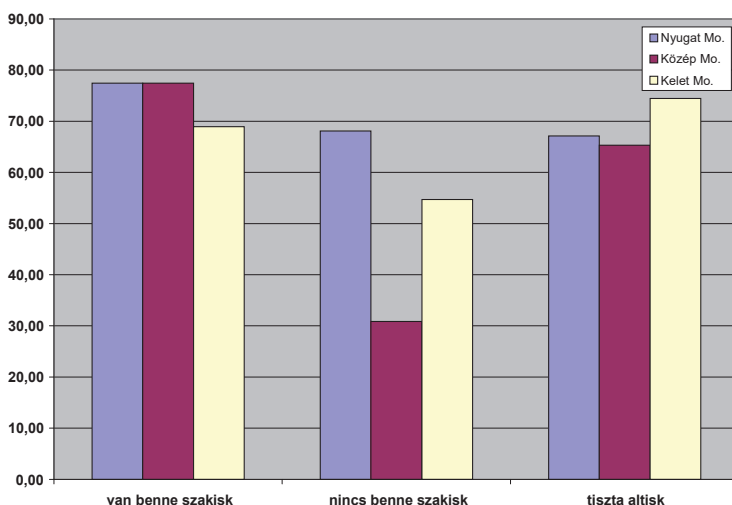
A rendőrséggel való együttműködés viszont éppen a szakiskolákban a legintenzívebb (*lásd IV.14. ábra*). Úgy tűnik, ez az érték együtt mozog az érzékenységindekszel, hiszen a szakiskolák mellett különösen magas a kelet-magyarországi általános iskolákban, és rendkívül alacsony a közép-magyarországi középiskolákban. Ennek az adatnak az

⁵⁸ Forrás: http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/kutbesz_pedteher.pdf

értelmezésénél fontos látni azt is, hogy éppen azokon a területeken (szakiskolák és kelet-magyarországi általános iskolák) alkalmazzák a prevencióban a rendőrséggel való kapcsolatot, ahol – a korábban bemutatott eredmények tükrében – nagyobb arányban okoznak problémát a bűncselekmények. Vagyis valószínűsíthetően ezek az események alapozzák meg az együttműködést, így a rendőrség bevonásával kapcsolatban kevésbé primer, sokkal inkább szekunder prevencióról beszélhetünk⁵⁹.

IV.14. ábra

Rendőrséggel való együttműködés gyakorisága, %



A különböző megoldási formákat kétdimenziós skálázással is megjelenítettük, az egyik tengelyen a gyakorinak és ritkának bizonyuló megoldásokat, a másikon pedig a „külső”, illetve „belső” erőforrásokra építő megoldásokat ábrázolva. Megvizsgáltuk a különböző intézménytípusokat a preferált megoldások szempontjából, és azt találtuk, hogy az általános iskolák a gyakori, iskolán belüli megoldások mezőben találhatók, a szakképző intézmények a

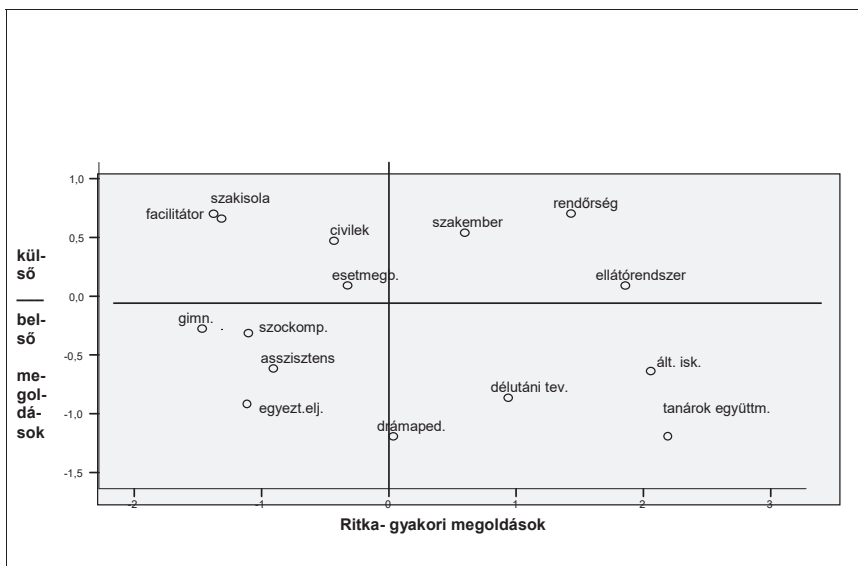
⁵⁹ A prevenció beavatkozások ismert felosztása szerint elsődleges vagy primer prevenciónak tekintjük a jelenség által nem érintett célcsoporttal végzett megelőző tevékenységet, másodlagos vagy szekunder prevencióról beszélünk, amikor az érintett populációval azon dolgozunk, hogy az érintettség ne mélyüljön el, míg harmadlagos vagy tercier prevenciónak a visszaesés megelőzéséért végzett tevékenységet nevezzük.

ritkább, külső megoldások mezőjében, míg a gimnáziumok a ritkább, de belső megoldások tartományában helyezkednek el (lásd IV.15. ábra).

Az ábrán a vízszintes tengelyen balról jobbra a ritkától a gyakori megoldások felé haladunk. A vízszintes tengely alatti mezőben a belső, a felette lévőben pedig a külső megoldásokat ábrázoltuk. Az így keletkezett terület megfelelő pontján helyeztük el a kérdőívünkben felsorolt megoldási módokat. Az ábráról leolvasható, hogy viszonylag gyakori külső megoldás lehet a rendőrséggel való kapcsolat, illetve a speciális szakképzettségű szakemberek bevonása. Gyakori belső megoldás a tanárok együttműködése, a délutáni aktivitások megléte, míg a drámapedagógia mérsékeltebben elterjedt. Ritka belső megoldásnak tűnik a pedagógus asszisztens felvétele, az egyeztető eljárás beiktatása a fegyelmi eljárásba, illetve a szociális kompetenciákat fejlesztő programsomag használata, és ritka külső megoldás a facilitátor bevonása, kissé gyakoribb a civilekkel való együttműködés.

IV.15. ábra

Az alkalmazott megoldások struktúrája



Megoldási igények

Arra a nyitott kérdésre, hogy mire lenne szükségük, az intézményvezetők 54 százaléka válaszolt (260 fő). A válaszokat utólag kódoltuk (lásd IV.7. táblázat). A nyitott kérdésre adott válaszok alapján igyekeztünk jellemző csoportokat alkotva tipizálni az intézményeket..

IV.7. táblázat

Mire lenne szükség a problémák megoldására (nyitott kérdés)

Mire lenne szükség	Említések, a válaszadók%-a
pénz	59%
szakképzett segítség	24%
idő	11%
pedagógus	10%
külső szereplő	8%
státusz	7%
program	6%
szabályozás	6%
információ	5%
szolgáltatás	3%
kapcsolatrendszer	3%
tárgyi eszköz	2%

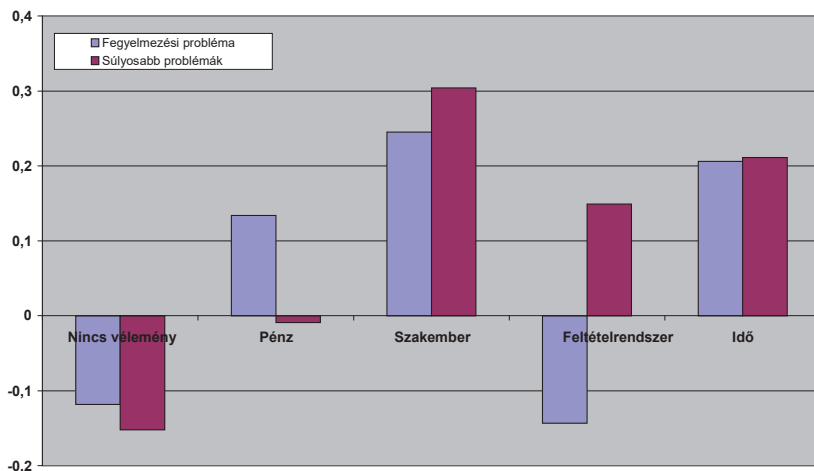
Mint láttuk, az intézményvezetők 46 százaléka nem válaszolt erre a kérdésre, feltételezésünk szerint többek között a kisebb érintettség miatt. A válaszoló 54 százalék négy csoportra osztható: a többség, az erre a kérdésre válaszolók 58 százaléka (a teljes populáció mintegy egyötöde) szerint leginkább a pénz és a pedagógus elismertsége szükséges a gondok megoldásához. A másik csoport (a válaszolók egyötöde, a teljes populáció 13%-a) leginkább a szakképzett szakembereket (iskolai vagy külső munkatársak formájában) tekinti a siker zálogának. A harmadik, az előzővel azonos méretű csoport (a válaszolók egyötöde, a teljes populáció 13%-a) jellemzője, hogy inkább a szabályozást, a státusz bővítés lehetőségét, az információt említették (a külső feltételrendszer különböző tényezőit), de ezen belül nem fogalmazódott meg jellegzetes preferencia. A negyedik, legkisebb csoport (a válaszolók tíz

százaléka, a teljes populáció 5%-a) számára az idő a leginkább szűk keresztmetszet, de ők is említik a pénz jelentőségét.

Amennyiben azt is megnézzük, hogy az érzékelt problémákkal hogyan függ össze a szükségletek megfogalmazása, azt látjuk, hogy a véleményt nem formáló intézményvezetők leggyakrabban a problémamentes intézményekből kerülnek ki, az általában pénzt említő iskolák az enyhébb fegyelmezési gondokkal küzdő intézményekből, míg a – konkrétan, illetve összetettebb –, szakemberekre vagy szabályozásra is utaló javaslatokat felsoroló válaszadók jellegzetesen a súlyosabb gondokkal küzdő iskolákat képviselik (lásd IV.16. ábra).

IV.16. ábra

A fegyelmezési és súlyosabb gondok kezelésének megoldása klasztercsoportonként (faktorszakörök)



A szakképzett segítőknek leginkább a szakiskolák és az általános iskolák, illetve a nyugat-magyarországiak és a városiak igénylik, míg az általánosabban fogalmazó, több pénzre és időre igényt tartó intézmények inkább a kelet-magyarországi, illetve a községi iskolák. A véleményt kevésbé formáló intézmények leginkább Közép-Magyarországról, illetve a középiskolák köréből, és a megyeszékhelyekről kerültek ki.

Konklúzió⁶⁰

A civil kérdező (Kölöknét) kérdőíve nyomán tapasztalható önkéntes válaszadási kedv, a kérdőívek kitöltésének minősége és a nyitott kérdésekre való válaszadás gyakorisága igazolja, hogy az iskolai agresszió jelensége foglalkoztatja az intézményvezetőket. A nyitott kérdés esetén egyértelműen az érintettebb iskolák voltak az aktívabbak.

Az iskolai agresszió az intézménytípusok közül leg súlyosabban érinti a szakiskolákat, és ezen belül a nagyvárosi (megyeszékhelyen, fővárosban működő) intézményeket. Valamivel kevésbé érintettek az általános iskolák, azonban ezen az intézménycsoporton belül jelentős földrajzi különbségek figyelhetők meg: a kelet-magyarországi általános iskolák az agresszió csaknem minden megnyilvánulási formája esetében szignifikánsan érintettebbek a közép- és nyugat-magyarországiaknál. A szakiskolai programmal nem rendelkező középiskolák az első két intézménytípusnál lényegesen kevésbé érintettek.

Az iskolai agresszió jelenségvilága markánsan két területre osztható. Az általános iskolákra leggyakrabban csak a kevésbé súlyos, „fegyelmi problémák” (diákok közötti konfliktusok, tanár-diák konfliktusok, diákok kommunikációja, tanár-szülő konfliktusok) jellemzőek, míg a szakiskolákra a fegyelmi problémák és a súlyos agresszív viselkedések (iskolán kívüli, iskolai szereplőhöz köthető konfliktusok, szexuális megnyilvánulások, bűncselekmények, iskolai zaklatás) is. A súlyosabb agressziós cselekedetek jelentős mértékben megjelennek a kelet-magyarországi általános iskolákban is.

A szakiskolák csaknem 50%-ában okoznak problémát a súlyos agresszív cselekedetnek számító tanár-diák konfliktusok és az iskolai zaklatás. Ezek a viselkedések a válaszadó intézményvezetők szerint az általános iskolák harmadrésében, míg a gimnáziumok 10-15%-ában jelennek meg.

A megoldási javaslatok tekintetében jelentős különbség mutatkozik az intézménytípusok között. Az általános iskolák és a gimnáziumok inkább „belső”, míg a szakiskolák inkább „külső” erőforrásból táplálkozó megoldásokkal élnek. A lehetőségek és az igények között egyes megoldási javaslatok tekintetében éles diszkrépancia mutatkozik. Különösen szembetűnő a konfliktuskezelő facilitátor, mediátor igénybe vétele, amit csak 9% tud

⁶⁰ Újraserkesztett formában átvéve az *On-line kérdőíves kutatás az iskolai erőszak kezeléséről* című kutatási gyorsjelentésből

megtenni, miközben további 35%-nál lenne igény rá. Arányaiban még markánsabb az eltérés az Oktatásügyi Közvetítői Szolgálat szolgáltatásainál (1% használja, 16% használná.) Szintén éles a különbség a szociális kompetenciákat fejlesztő programcsomagnál (22% használja, 43% használná).

A problémákra az egyes intézmények különböző szakemberek alkalmazásával reagálnak. A pszichológus jelenléte leggyakrabban gimnáziumokban fordul elő, a szociális munkás, szociálpedagógus, mentálhigiénés szakember a szakiskolákban. A legtöbb és legsúlyosabb gondokkal küzdő iskolák kiemelt fontosságúnak tartják a megfelelő szakképzettségű szakemberek alkalmazását.

Az adatok intézménytípusok és földrajzi elhelyezkedés szerinti elemzése, az iskolai agresszióval kapcsolatos általános észrevételek mellett, megmutatta a jelenség számos specifikumát, ami releváns szempontokat adhat az iskolai agresszió kezelésére vonatkozó beavatkozások megtervezéséhez. Mindehhez nem nélkülözhető azonban a kvalitatív szempontok figyelembe vétele, annál is inkább, mivel fentebb (a III. fejezetben) láttuk, hogy az iskolai agresszió jelensége könnyen érzelmi alapú, nem kellőképpen átgondolt reakciókat indíthat el. A kapkodó intézkedéseket megelőzendő, érdemes levonni a létező programok tanulságait; az agresszió kezelésével kapcsolatos jó gyakorlatok elemzése számos gyakorlati szemponttal járulhat hozzá a megfelelő beavatkozások kidolgozásához.

V. Modellprogramok az iskolai agresszió kezelésére

Az alábbiakban bemutatásra kerülő programok⁶¹ olyan modelleket valósítanak meg, melyek a fenti kutatási eredmények fényében számíthatnak a szakma érdeklődésére és fogadókészségére. Valamennyi esetben stabil szemléleti alapokon nyugvó, elméletileg megalapozott módszerekről van szó, melyek hazai bevezetésében, illetve az iskola világához való adaptálásában úttörőek az itt bemutatásra kerülő kezdeményezések. A jó gyakorlatok elemzése során bemutatom a program alapjául szolgáló szemléleti kereteket, magát a programot, és külön elemzem a szélesebb körben való adaptáció lehetőségeit.

1. A magatartás-reedukáció⁶² az érzelmi- illetve viselkedési zavarokkal küzdő gyermekek segítésére létrehozott, pedagógiai-pszichológiai alapokon nyugvó módszer. A Dominó Általános Iskola magatartásmódosító programja halmozottan hátrányos helyzetű gyerekekkel dolgozik, egy önkormányzati fenntartású intézmény keretei között. A program módszertana, valamint a különféle kompetenciákkal bíró szakemberek együttműködése és munkamegosztása modell-értékű. De a program rendszer-szinten is modell lehet, hiszen a fenntartó fővárosi IX. kerületi önkormányzat kötelező beiskolázási körzet nélkül, azzal a céllal működteti az iskolát, hogy a terület súlyos problémákkal küzdő diákjai a programban adott időt eltöltve, a kerület normál iskoláiba visszaintegrálhatóak legyenek.
2. A resztoratív szemlélet⁶³ és a resztoratív alapon működtetett iskolai modellprogramok komoly esélyt jelentenek a súlyos magatartászavaros fiatalok reszocializációjában. A kortársce csoport támogatására és kontrolljára építő módszert – elsősorban az USA-ban – sikerrel alkalmazzák bűnelkövető, illetve súlyos magatartászavaros fiatalok társadalmi integrációjának előmozdításában. Az ígéretes hazai adaptációs kísérletek közül

⁶¹ A fejezetben bemutatott jó gyakorlatok a magam és kollégáim által végzett gyakorlati munka tapasztalataiból származnak. A kiválasztásnál törekedtem arra, hogy az elemzések mind a rendszerszintű, mind a konkrét iskolai tervezéshez, mind pedig az agressziókezelés pedagógiai-módszertani megközelítéséhez nyújtsanak releváns szempontokat.

⁶² A fogalom értelmezését lásd az V.1. fejezetben, a program részletes leírásában

⁶³ A fogalom értelmezését lásd az V.2. fejezetben, a program részletes leírásában

részletesen a Zöld Kakas Líceum Mentálhigiénés Szakközépiskola Dobbantó Programját mutatom be.

3. A Szemtől-szembe konfliktuskezelő módszer szorosan kötődik a resztoratív szemlélethez, de önmagában is használható az iskolai fegyelmi eljárást kiváltó módszerként. Mivel a IV. fejezetben ismertetett adatok szerint komoly igény mutatkozik az iskolák részéről konfliktushelyzet esetén külső mediátor, facilitátor alkalmazására, továbbá mivel a módszer pontosan olyan „egyeztető eljárás”, melynek a fegyelmi eljárás folyamatába való beépítéséről mára már jogszabály rendelkezik, a jó gyakorlatok sorában fontos megismerni, és az adaptálhatóság szempontjából átgondolni a módszer jellegzetességeit.
4. A Józsefvárosban megvalósult Erőszakmentes Iskola Program a bevezetés évében három iskolának nyújtott komplex szolgáltatást. Ezekben az iskolákban tanári esetmegbeszélő csoportot szerveztek, és emellett külön diák- és szülői készségfejlesztő csoportfoglalkozásokat, valamint közös tanár-szülő csoportokat tartottak. A pszichodráma-, illetve verbális csoportmódszerekkel dolgozó szakemberek munkáját az önkormányzat finanszírozta, és a kísérleti első tanév után tervezik, hogy a programot kiterjesztik a kerület valamennyi iskolájára. A program külső szakértelmet mozgósít annak érdekében, hogy az iskolai partnereket (tanárok, diákok, szülők) alkalmassá tegye az együttműködésre, ezzel hosszabb távon megelőzve a konfliktusokat. Komplex megközelítésmódjával és prevenciós jellegével bármely érintett lakóközösségnek követhető modellt jelent, és nem utolsósorban számos tapasztalattal szolgál a humán szférában elterjedt esetmegbeszélő módszertan pedagógus csoportokra való adaptálásához.
5. A fent felsorolt programok egyes elemeit ötvözi az a modellprogram, melyet az Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete számára érkezett felkérés alapján magam vezettem a budapesti II. Rákóczi Ferenc Fővárosi Gyakorló Közgazdasági Szakközépiskolában, a 2008/2009-es tanévben. Az iskola a Fővárosi Önkormányzat által kötelezővé tett, agresszióról szóló nevelőtestületi értekezletek köré kívánt hatékony szemléletformáló programot építeni. Így jött létre az egész tantestületet érintő foglalkozásokból, valamint egy 12 fő részvételével zajlott 30 órás képzésből, az ezt követően indult esetmegbeszélő csoportból és alkalmankénti facilitátori segítségből álló program, ami hosszabb távon egyszerre célozza az intézmény konfliktuskezeléssel

kapcsolatos attitűdjének alakítását és a külső, szolgáltatói segítség tudatos és hatékony beépítését az iskola mindennapjaiba.

V.1. A Pressley Ridge modell: egy magatartásmódosító program

A magatartás-redukáció fogalma

A Re-ED modell Nicholas Hobbs⁶⁴ (1915-1983), amerikai gyermekpszichológustól származik. Az érzelmi problémákkal küzdő, illetve viselkedészavaros (3-18 éves) gyermekek és fiatalok segítésére kidolgozott módszer szakít a „problémás” gyerekekhez való viszonyulást jellemző – egyfelől a betegséget, másfelől a múltat középpontba állító –, pszichoterápiás szemléletmóddal. A pszichoterápiás megközelítés abból indul ki, hogy a belátás vezet a változás lehetőségéhez, és éppen ezért a múlt feltárását, feldolgozását helyezi a folyamat középpontjába (ahhoz, hogy beléphessünk egy egészséges jövőbe, először meg kell állni, és egy terápiás folyamatban el kell takarítani a múlt következményeit). Ezzel szemben Hobbs azt vallja, hogy egészséges környezetet, megfelelő szocializációs feltételeket kínálva az érintett gyermekeknek, a jelenben megélt élmények talaján létrejöhet a változás. Vagyis elindul a gyermekek egészséges személyiségfejlődése, és ez teszi alkalmassá őket, hogy rossz beidegződéseikkel, hibás megküzdési módjaikkal leszámoljanak, azokon túllépjenek. A redukáció nem más, mint a viselkedés újratanítása, vagyis olyan körülmények (környezet, tevékenységek és felnőtt modellek) biztosítása, melyek új, adaptív válaszlehetőségek kidolgozására és elmélyítésére adnak módot az érintett gyermekeknek. (A Re-ED kifejezés magában foglalja az érzelmi zavarok, 'Emotional disturbances' fogalmát – ez indokolja a módszer elnevezésének sajátos írásmódját.)

Hobbs rendszerében a redukációt irányító szakemberek egyszerre látnak el pedagógiai, gyermekgondozási és gyógyító feladatot. A sajátos szerepkört Hobbs teacher-counselornak (tanár-segítő) nevezi el. A tanár-segítőnek Hobbs szerint olyan tiszteletre méltó, jól képzett felnőtt embernek kell lennie, aki képes érzelmeket adni és kapni, kiegyensúlyozottan élni és szilárdan állni a lábán. Mivel Hobbs szerint mindez jórészt személyiség kérdése, ugyanakkora hangsúlyt helyez a kiválasztásra, mint a tanár-segítők képzésére.

⁶⁴ A rövid összefoglalás az egyik legnevesebb RE-ED iskola, az észak-karolinai Wright School honlapja alapján készült <http://www.wrightschool.org/historyreed.htm>

A Hobbs-féle reedukációs modell ökológiai értelmezést ad az érzelmi, illetve viselkedési zavarok kialakulására, vagyis az érintett gyermek viselkedését a környezettel való kölcsönhatásban értelmezi. Eszerint a hibás viselkedések azért alakulnak ki, mert valamely környezeti feszültségre „jó” választ jelentenek (így sikerül a feszültséget minimalizálni, a környezeti elvárásoknak megfelelni stb.), vagyis egyfajta sajátos adaptációról van szó. A környezet hatásai jelentősen hozzájárulnak a magatartás kialakulásához és fennmaradásához; egyrészt a hibás viselkedések gyakran éppen a környezet megerősítő hatására rögzülnek (például a kisgyerek csak akkor kap figyelmet, ha éktelenül visítani kezd), másrészt a környezet elutasítása tovább súlyosbíthatja a gyermek problémáját, kilátástalan helyzetet eredményezve (például a dadogó gyermeket érő türelmetlen, gúnyolódó reakciók). Éppen ezért, a reedukációs munka csak a gyermek környezetével való együttműködésben képzelhető el; a tartós siker érdekében a reedukációs programban részt vevő gyermeknek egyidejűleg a környezetével is dolgozni kell.

A reedukációs programok általában hetes iskolát működtetnek, ahol néhány hónapon át foglalkoznak a gyermekkel, szoros kapcsolatot tartva a gyermek eredeti környezetével is. A cél a gyermek és a család felkészítése arra, hogy a program lezárultával a gyermek képes legyen az eredeti környezetében megfelelőképpen megállni a helyét.

Hobbs, a magatartás-reedukáció alapvetését kifejtő könyvében (Hobbs, 1982) 12 alapelvet határoz meg a magatartás-reedukáció stratégiai alapjaként.

1. Az élet most zajlik, nem a múltban, a jövő pedig csak annyiban számít, amennyiben a jelen kihívásai meghatározzák.

Az első alapelvben Hobbs a jelenlévő pedagógiai megközelítés mellett tör lándzsát, egyszerre elhatárolódva a terápiás megközelítés múltba fordulásától és a pedagógia „életre felkészítő”, vagyis jövőre orientálódó megközelítésétől. A jelenlévő pedagógiai megközelítés – ahogyan a módszereknél látni fogjuk – tudatosan épít az élménypedagógia sajátos eszköztárára.

2. A gyerek és a felnőtt közötti bizalom alapvető fontosságú, ez az, amin az összes többi alapelv nyugszik, a ragasztó, mely összetartja a tanítást és a tanulást, a Re-EDukáció kezdőpontja.

A nevelői viszony alapvetően meghatározza a nevelési folyamatot. A kölcsönös bizalmon alapuló nevelői viszony sajátos partnerséget jelent a nevelő és a tanítványok között. A Re-ED program középpontjában ezért maga a nevelő és a gyermek közötti kapcsolat áll.

- 3. *A hozzáértés változást hoz, ezért segítenünk kell a gyerekeket és a serdülöket abban, hogy ők is jók legyenek valamiben, elsősorban persze az iskolai munkában.***

A reedukációs célkitűzésű programokat gyakran éri az a vád, hogy a szociális készségekkel való törődés mellett elsikkad a gyermekek intellektuális fejlődése. Ez az alapelv megmutatja, hogy éppen a reedukációs célkitűzés tükrében, az iskolai eredményességre is különös hangsúlyt kell fektetni.

- 4. *Az idő a szövetségésünk, amikor a fejlesztés periódusában az élet nagy csapásai utáni fejlődés elősegítésén dolgozik.***

Az *idő* fogalma itt a reedukációs programokban való kötött időtartamú részvételre utal. Mivel a programok célja a gyermekek eredeti környezetbe való visszahelyezése, a véges időtartam egyfajta struktúrát ad a folyamatnak, felelőssé teszi a feleket az idő megfelelő felhasználásáért. Bár a programban töltött időt bizonyos mértékig rugalmasan igazítják a gyermek szükségleteihez, Hobbs szerint általában a négyhónapos időtartam bizonyul a leghatékonyabbnak.

- 5. *Az önkontroll tanítható. A gyerekek és a serdülők a pszichológiai tudás nélkül is megtaníthatók arra, hogyan irányítsák magatartásukat; a tüneteket közvetlenül lehet és kell kontrollálni, nem feltétlenül egy feltárási terápia keretében.***

Ez az alapelv utal vissza közvetlenül a bevezetőben is említett alapvetésre, a magatartás-reedukáció alapfilozófiájára. A pszichoterápiás szemlélet szerint a viselkedési zavarok a személyiség diszkomfortjának tünetei. A terápiás beállítódású segítők szerint, attól még, hogy egy hibás magatartást a viselkedésből kiiktatunk, a diszkomfort továbbra is fennmarad, és újabb tünet kialakulásához vezet; vagyis a tünetek a személyiség gyógyítása nélkül nem múlnak el, csak átalakulnak. Ezért véli a terápiás szemlélet azt, hogy feltárási terápiában kell a személyiséget gyógyítani, és ez vezet majd a tünet megszűnéséhez. A reedukáció ezzel szemben más utat javasol. Kihasználva a pedagógiai folyamat által nyújtott folyamatos visszajelzés lehetőségét és a tartósabb együttlétből fakadó élmények, a modellszemélyek és a csoport motiváló hatását, a helyes viselkedés megtanításán és megerősítésén keresztül kíván utat nyitni a személyiség gyógyulásához.

A reedukáció művelői szerint nincs szükség feltáró terápiára ahhoz, hogy a gyermekek megtanulják magatartásuk kontrollálását. A megfelelően motiváló környezet és a társas kapcsolatok kedvéért a gyermekek képessé válnak viselkedésük szabályozására. Ez a siker pedig önbecsülésük erősödéséhez vezet, megnyitva a személyiségfejlődés további útját.

- 6. *A gyerekek és a serdülők kognitív kompetenciáját jelentős mértékben lehet fejleszteni; meg lehet tanítani nekik az életük megszervezéséhez szükséges általános készségeket éppúgy, mint a család, az iskola, a közösség vagy a munka által támasztott követelmények összetett rendszerében való eligazodást segítő módszereket. Más szóval: az intelligencia tanítható.***

Azok az érzelmi- és viselkedési zavarokkal küzdő gyerekek, akik a reedukációs program segítségével szorulnak, gyakran küzdenek elmaradásokkal a gondolkodási minták és problémamegoldó képességek területén, hiszen ezeknek a készségeknek a fejlődését jórészt a szülőkkel és felnőttekkel folytatott napi interakció biztosítja, márpedig a szóban forgó gyerekek esetében a problémák hátterében éppen ezeknek a kapcsolatoknak a sérülése áll. Ezért a Re-ED program – többek között élménypedagógiai gyakorlatok segítségével – gyakran állítja problémaszituáció elé a gyermekeket, melyek megoldása nemcsak kognitív tapasztalatot nyújt, de a saját, problémahelyzetben való működésükben is tapasztalatot, fejlődési lehetőséget teremt.

- 7. *Az érzelmeket táplálni kell, spontán módon megosztani, szükség esetén kontrollálni, sok elfojtás után végre kifejezni, valamint olyanok segítségével felderíteni, akikben megbízunk.***

A program céljai közé tartozik az érzelmi élet reedukációja. Az itt idézett alapelv egyes megállapításai válaszok az érzelmi élet zavarait kiváltó jelenségekre. Eszerint a Re-ED iskola érzelmgazdag közeget biztosít, ahol az érzelmelek spontán módon kifejezhetőek, miközben a kontrollálatlan érzelmerkifejezési módok nem kívánatosak. A Re-ED-ben a diákok segítséget kapnak elfojtott érzéseik felderítésére és kifejezésére is.

- 8. *A csoport nagyon fontos szerepet játszik a fiatalok életében; a felnőtté válás útjának egyik fő mozgatóereje lehet.***

A Re-ED modell számol azzal a fejlődéslélektani sajátossággal, hogy kiskamasz korban a gyermek legfőbb referenciacsoportjává a kortárs csoport válik. Ezért tudatos

csapatépítéssel törekszik arra, hogy a program gyógyító ereje a csoporton keresztül is megnyilvánuljon (az élménypedagógia eszköztára ehhez is számos lehetőséget biztosít).

9. A szertartások és rituálék rendet, állandóságot és biztonságot teremtenek a problémás gyerekek és serdülők számára, akiknek élete gyakran nagyon zaklatott és szervezetlen.

A magatartászavaros, különösen a hiperaktív gyermekekre jellemző, hogy a térbeli és időbeli rendetlenséget mentálisan leképezik, így a rendezetlen környezetben fokozottan nyugtalanná, kezelhetetlenné válnak. Fontos tehát, hogy az iskola által szervezett életük kiszámítható legyen. A szertartások és rituálék ezt a rendszert biztosítják a gyermekek életében, és ezen túlmenően hozzájárulnak a csoportkohézió, csoportidentitás megerősödéséhez. Ez utóbbi szempont pontosan ugyanolyan lényeges, mint az első, lévén, hogy a csoport a program szempontjából kiemelt pedagógiai jelentőséggel bír.

10. A test az én páncélja; a fizikai én, ami köré a pszichikai én felépül.

Az akadémikus tudás átadására koncentráló modern pedagógiák megfeledeztek a testi képességek és testi élmények jelentőségéről. A Re-ED modell nem kívánja eldönteni azt a vitát, hogy a fejletlen test vezet-e a személyiség hiányosságaihoz, vagy épp fordítva: az éretlen személyiség okozza, a testi működéseket elhanyagolva, a test fejletlenségét. Tudomásul véve a „test és lélek” elválaszthatatlan kölcsönhatását, a Re-ED igyekszik minél több, testi élményt nyújtó tevékenységet biztosítani. A hagyományos sportok mellett ide tartozik a kézművesség, illetve az élménypedagógia sajátos területét képező kalandpedagógiai foglalkozások (kötélpálya, vadvízi evezés, falmászás, stb.)

11. A lakókörnyezet és az otthoni közösség fontos szerepet tölt be a gyerek vagy a serdülő életében, de a közösségi létet és annak előnyeit meg kell élnünk ahhoz, hogy megtanulhassuk.

A program megmutatja a gyermekeknek azt, hogy életük a helyi közösség életébe beágyazottan működik, és ezzel készítik fel őket arra, hogy hazatérve a saját közösségükben tudatosabban mozogjanak. A program számos önkéntes aktivitási formát kínál fel a fiataloknak (a környezet ápolásában, a tágabb helyi közösség kulturális életében való részvétel, segítség a rászorulóknak, stb.), hogy így mélyítsék el a tágabb közösséghez tartozás érzését.

12. A felnőtté válás során a gyerek életében minden nap legyen valami, ami örömet okoz, és legyen olyan örömteli esemény, ami miatt érdemes a holnapot várni.

Ebben az alapelvben az örömelvűség filozófiája mutatkozik meg, ami a jelenelvűség mellett a Re-ED megközelítésének másik alapvető sajátossága. A Re-ED azt vallja, hogy az örömteli élménynek azonnali terápiás hatása van. Az addig állandó kudarcokkal, elutasítással találkozó fiatal számára meghatározó, revelatív élmény maga az öröm érzése („Én tudok örülni”, „Valaki örömet okozott nekem”). Hobbs szerint az örömteli esemény biztosítja, hogy a fiatal nyitottan várja a következő napot, lehetővé téve így, hogy a célul tűzött nevelői hatások érvényesüljenek.

A magatartás-redukáció hatásrendszere

A fenti alapelveknek megfelelő iskola három hatótényező nagyon tudatosan használatára épít: a tanár, a csoport és az élmények hatására.

A pedagógus magatartása: azonnali visszajelzés, pozitív megerősítés

A Re-ED folyamatban dolgozó tanár-segítő, miközben az alapelveknek megfelelő elfogadást sugározza és bizalmi kapcsolatot kínál a diákoknak, magatartásukra állandóan visszajelzést ad, tudatosan – és a bevett pedagógiai gyakorlattól több szempontból is eltérő módon – használva a klasszikus kondicionálás hatásait.

Mit jelent a Re-ED-ben az azonnali visszajelzés és pozitív megerősítés stratégiája?

1. Tudatosan élni a pozitív visszajelzés viselkedés-megerősítő hatásával

A Re-ED abból indul ki, hogy minden diák képes helyes cselekvésekre, és a pedagógusnak ezek megerősítésén keresztül kell hatni a viselkedésre, a helyes cselekvésekre adott megerősítésekkel fokozva ezek gyakoriságára. Ezért a tanár, amilyen gyakran csak teheti, azonnali megerősítést ad a helyes viselkedésre.

2. A negatív cselekedetek büntetése helyett a konform csoporttagok megerősítése

A normasértésre adott nevelői reakció kulcsfontosságú az érzelmileg sérült, magatartászavaros gyermekek nevelésében. Két jellegzetes veszélyt kívánatos elkerülni. Egyrészt a nevelő és a normasértő gyermek között kialakuló harc, a csak a normasértőre irányuló figyelem demoralizálja a csoportot. Másrészt, lévén, hogy a rosszalkodás,

normasértés sokszor a figyelem kivívására tett manőver, a figyelmet elérve ez a magatartás végső soron elnyeri jutalmát, vagyis a hibás viselkedés rögzüléséhez vezet. Ezért a Re-ED programban tudatosan ügyelnek arra, hogy a normasértő ne vonja el a normakövető társakról a tanár figyelmét. A tanár figyelmezteti a rendbontót, de nem időz ennél a cselekedetnél, hanem azonnal megerősíti a normakövető társakat („köszönöm nektek, hogy ti ebben a helyzetben is folytattátok a feladatot”). A rendbontóval szemben a Re-ED azt a stratégiát követi, hogy azonnal megerősíti, amint befejezte a rendbontást, illetve minden olyan alkalommal, amikor a szokásosnál fegyelmezettebben, szabálykövetőbben viselkedik, a tanár ezt a cselekedetét erősíti meg (például: „Köszönöm, hogy abbahagytad a zörgést”, „Köszönöm, hogy ma egész órán a helyeden maradtál.”) Vagyis a Re-ED a normasértő viselkedések kioltására is elsősorban a normakövető magatartások megerősítését, s jóval kevésbé a büntetést használja.

Az ilyen típusú visszajelzések pedagógiai hatékonyságát komolyan fokozza, hogy a visszajelzés nem magában egy felnőtt, hanem a csoport normáit tükrözi. Amikor a normasértőnek nem sikerül elvonni a tanár figyelmét, sőt fegyelmezetlensége azt váltja ki, hogy a tanár megerősíti a csoportot, ezzel nemcsak a tanártól való elhatárolódást éli meg (ez önmagában még vezethetne lázadáshoz is), de meg kell élje a csoporthoz való tartozásban való frusztrációt is. A fent leírt tanári magatartás igazi ereje ez utóbbi hatásban rejlik, és csak akkor érvényesül, ha a csoporthoz tartozás kívánatos, fontos a normasértő gyermek számára.

A csoport mint pedagógiai hatótényező

A fentiek is azt igazolják, hogy a Re-ED működésének alapvető feltétele és hatótényezője a jól funkcionáló csoport nevelő potenciálja. Ahhoz, hogy a csoport valóban jól működjön, tudatos csapatépítésre van szükség. A vezetőnek tisztában kell lennie a csoportfejlődés fázisaival, a csoportdinamika jellegzetességeivel, az egyes csoportszerepek kialakulásának sajátosságaival csakis úgy, mint a különböző vezetői szerepek funkciójával és hatásaival. A tanár kezdetben direkt módszerekkel irányítja, majd mind inkább facilitátorként segíti a csoport működését. A napi munkarendbe iktatott beszélgetőkörök segítik a munka együttes tervezését és értékelését, a csoportban felvetődő problémákat pedig úgynevezett problémamegoldó beszélgetőkörön rendezik. Ilyen problémamegoldó beszélgetőkörre kerül sor a csoporton belüli konfliktus esetén, és akkor is, ha a normasértő diákkal szemben a fent leírt visszajelzési stratégia nem vezet eredményre, és a gyermek magatartása lehetetlenné teszi a többiek számára a munka folytatását.

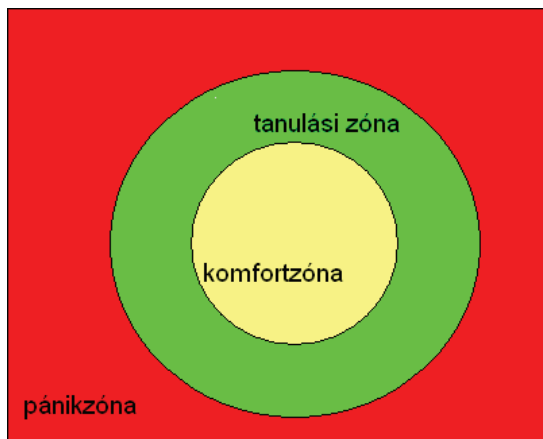
Az élmény mint pedagógiai hatótényező⁶⁵

Az élménypedagógia a közvetlen élményt, tapasztalatot használja a tanulási folyamat alapjaként. Strukturált feladataival segíti a diákokat, hogy saját problémamegoldó potenciáljukat megtapasztalják, ezzel fejlesztve kognitív képességeiket és erősítve pozitív énképüket. Emellett az élménypedagógia eszköztára segít a csoport tudatos építésében, a csoportkohézió megteremtésében és fenntartásában. A tervezés-cselekvés-értékelés-alkalmazás eszközeinek elsajátításával a diákok általában véve is kompetensebb személylé válnak, és megküzdési stratégiáikban is fejlődnek.

Az élménypedagógia mindig a csoport és a résztvevők adottságainak és állapotának megfelelő feladatokkal dolgozik. A csoport számára adekvát kihívás megtervezésében a tanulási potenciállal kapcsolatos zónák modellje nyújt a csoport vezetőjének támpontot.

V.1. ábra⁶⁶

A kihívás nagysága és a tanulási potenciál



Az ábra szerint adott tevékenység, kihívás a tanulóból különböző reakciókat válthat ki, attól függően, hogy melyik zónába esik a tanulási potenciál szempontjából. A túl könnyű feladat

⁶⁵ A bemutatáshoz felhasználtam Matthew D. Liddle: Tanítani a taníthatatlant. Élménypedagógiai kézikönyvét.

⁶⁶ Liddle, 2008 alapján

(például gyakorlott túrázóknak egy könnyed tóparti sétája) a komfortzónájába esik, nem jelent kihívást, így lehet kellemes vagy éppen unalmas, ám tanuláshoz biztosan nem vezet. A másik végléte azok a kihívások jelentik, melyekre az érintett annyira nincs felkészülve, hogy a helyzet pánikot vált ki belőle, és így még a létező erőforrásai mozgósítására is képtelenné válik (ilyen lehet például gyakorlatlan előadónak a népes hallgatóság előtti megnyilvánulás). A tanulási zónába eső feladatok pontosan akkora kihívást jelentenek, ami kellőképpen mozgósítja a tanuló energiáit, és képessé teszi az új feladat megoldására. Jól működő csoportnál nemcsak az egyéneknek egyesével, de a csoportnak is van komfort-, tanulási- és pánikzónája. Adott feladathelyzetben a komfortosan mozgó csoporttagok segítik, támogatják a nehezebben teljesítőket, így a csoport közös tanulási zónája sokkal tágasabb lehet, mint egy-egy csoporttagé. A társak segítségével elért közös sikerélmény pedig a csoporttagok tanulási zónájának szélesedéséhez vezet.

A Pressley Ridge Alapítvány tevékenysége⁶⁷

Magyarországon a Re-ED szemléletét a Pressley Ridge Magyarország Alapítvány képviseli. A Pressley Ridge School az 1960-as évek végén, Pittsburghben jött létre, két nagy hagyományú, több mint száz éve működő, veszélyeztetett és árva gyerekeket gondozó gyermekotthon utódaként. Az intézmény, Nicholas Hobbs elméleti alapvetései nyomán, a '60-as évek óta dolgozik a Re-ED szemléletével és módszertanával. Később további iskolák modelljeként is szolgált, így a Pressley Ridge Program a '90-es évekre már több mint 1500 diákot és családjukat látta el. 1996-ban megalapították a Pittsburghi Gyermek és Családok Nemzetközi Intézetét (PICFI). 1998 óta dolgoznak a program európai megvalósítán, és együttműködnek a lisszaboni Lusofona Egyetemmel, 2006 óta pedig a Pressley Ridge Magyarország Alapítvány révén jelen vannak Magyarországon is. A közoktatás terén az alapítvány jelentős eredménye a Budapest IX. kerületi Dominó Általános Iskolában megvalósított magatartásmódosító modellprogram.

⁶⁷Pressley Ridge, Our history - <http://www.pressleyridge.org/index.php?PID=5> alapján

A Pressley Ridge modell – a magatartás-redukáció módszerei

V.2. ábra

A magatartásmódosító program szerkezete⁶⁸

Elméleti alapok	Program-szerkezet	Program-menedzsment	Magatartás-menedzsment eszköztár	Személyre szabott ellátás	Kapcsolat a környezettel
A Re-Edukáció alapelvei és elmélete	Magatartás-módosító menedzsment-rendszer	Szakmai szupervízió	Krízis-intervenció	Egyéni felmérések	Bekerülés a programba
Csoportban nevelés, csoportdinamika	Osztálytermi környezet	Team megbeszélések	Élmény-pedagógia	Egyéni kezelési tervek	Kilépés a programból, reintegráció
	Családokkal való munka	Mérés és értékelés	Csoport-dinamika	Családi kapcsolattartók	
		Képzés és szakmai támogatás	Probléma-megoldó beszélgetőkör	Személyre szabott oktatás	
		Terápiás és segítőcsoportok			
		Szaktanácsadás			
		Közösségi és tanítás utáni programok			

A fenti ábrából látható, hogy a komplex modell szervezeti és módszertani elemekből épül fel. Elméleti alapját a fent már ismertetett redukációs szemlélet, és a csoportban neveléssel kapcsolatos, a csoportfejlődésre és csoportdinamikára vonatkozó ismeretek adják. A szerkezeti elemeket a programot adaptáló intézmény a Re-ED filozófiájának megfelelő saját eszközökkel valósítja meg.

A Pressley Ridge modell a ferencvárosi Dominó Általános Iskolában⁶⁹

A ferencvárosi Dominó Általános iskola felső tagozatában négy év alatt, felmenő rendszerben vezették be a Pressley Ridge magatartásmódosító programját. Ebben a tanévben tervezik a

⁶⁸ A Pressley Ridge Magyarország Alapítvány belső anyaga alapján, az alapítvány engedélyével

⁶⁹ A bemutatás a Peer Krisztina programkoordinátorral készített interjú, Peer Krisztina: Viselkedés-megerősítési technikák a hátrányos helyzetű gyerekek oktatásában – szakdolgozat, ELTE PPK Pszichológia szak, valamint a Magatartásmódosító Program Kézikönyve – Dominó Általános Iskola (készítette: Kovács Nikolett) feldolgozásával készült.

program átfogó értékelését, mivel 2009 júniusában végeznek azok az osztályok, akik a felső tagozat minden évfolyamán a Pressley Ridge rendszerben tanultak.

A program a tanulási és magatartási nehézségekkel küzdő, hátrányos helyzetű, illetve sajátos nevelési igényű tanulók iskolai életének sikeressé tételét, társadalmi beilleszkedésük segítését igyekszik megvalósítani a magatartás-redukáció eszközeivel. A program közvetlen célja, hogy az egy-két éves intervenciós időszak után a tanulók a hagyományos iskolarendszerbe visszaintegrálhatóak legyenek. Ezt a célkitűzést leképezi az iskola kerületi helyzete is: a fenntartó IX. kerületi önkormányzat nem rendelt kötelező beiskolázási körzetet az intézményhez, hogy szabadon tudja fogadni a redukációra szoruló gyerekeket. Eszerint az elképzelés szerint a Dominó iskolában dinamikus cserélődnek az oda járó tanulók.

A Re-ED filozófiájával összhangban, a program nemcsak a közvetlen célcsoport, vagyis a diákok tekintetében fogalmaz meg célkitűzéseket. Ugyanilyen fontosnak tartja, hogy a programban részt vevő diákok közvetlen környezetének, családjának az iskolával, tanulással kapcsolatos attitűdjét formálja, segítse a gyermek tanulmányait támogató környezet kialakulását.

Az iskola tantestülete folyamatosan bővíti és fejleszti a rendszert, amelyhez a Pressley Ridge képzéseket és szaktanácsadást nyújt. Érdemes megismerni néhány olyan módszertani megoldással, melyek tükrözik a Re-ED szemléletét, és más iskolák számára is adaptálhatók.

Magatartásmódosító menedzsment-rendszer

A magatartásmenedzsment a gyermekek viselkedésének folyamatos értékeléssel történő irányítását jelenti; a magatartásmenedzsment tehát nem más, mint a magatartás-redukáció módszertani alapja. A rendszert a szabályok és elvárások, kötelezettségek világos megfogalmazása alapozza meg, a megvalósítást pedig a privilégiumok és következmények rendszere adja.

A Dominó Általános Iskolában bevezetett magatartásmódosító menedzsment-rendszerben a magatartásértékelési folyamatot egyfajta iskolai belső gazdálkodással kötik össze. A tanulók, különféle viselkedéseikkel, iskolai fizetőeszközként szolgáló petákat kereshetnek (privilégium), fegyelemsértéseikkel pedig petákat veszíthetnek (következmény). A petákból a diákok egy héten egyszer, felnőtt felügyelettel az iskola boltjában vásárolhatnak. A boltban olyan (igényes) árucikkek kaphatók, melyek a diákoknak örömet okoznak. A

petákokért a boltban különféle szolgáltatásokat (mozilátogatás, kirándulás, stb.) is lehet vásárolni.

A petákrendszer pedagógiai hatásmechanizmusa

A petákrendszer úgy jutalmaz, hogy közben nem kell félni a külső jutalom jól ismert, belső motivációt csökkentő hatásától. Hiszen a peták nem olyan fajta elidegenedett külső jutalom, mint a pénz vagy a csokoládé. Egyrészt azért nem, mert mind a megszerzés, mind az elköltés módjával az iskolaközösséget mint referenciacsoportot testesíti meg, másrészt azért, mert az iskolai boltban való vásárlás felelőssé teszi a diákokat a saját jutalmuk felhasználásáért. Így a petákok megszerzése valódi, és – a boltban kapható cikkek cserélődése révén – tartós motivációt biztosít. A peták elvesztése pedig arra tanít, hogy a normasértésnek kézzelfogható, hátrányos következménye van. A büntetés kiszámítható, egyértelműen összekötődik a negatív cselekedettel, valódi veszteségélményt okoz, ám nem jár együtt személyes megbélyegzéssel.

Családokkal való munka

A Re-ED modell a gyermeket a családi rendszer részének tekinti, így kiemelt hangsúlyt fektet a szülőkkel és a családokkal való munkára. A szülőt a gyermek legfőbb szakértőjének tartják, és bevonják a gyerekkel kapcsolatos döntésekbe. A családokkal való kapcsolat aktív ápolására önálló munkakört tartanak fenn. Az évfolyamhoz rendelt családi kapcsolattartó feladata, hogy felmérje a gyermek szociális háttérét, bizalmi kapcsolat alakítson ki a környezetében élőkkal kezdeményezze és véghezvigye a szükségleteknek megfelelő beavatkozásokat, illetve tartsa a kapcsolatot a gyermek ökoszisztémájának minden résztvevőjével (más fontos családtagokkal, külső segítőkkel, intézményekkel – különösen a gyermekjóléti szolgálattal).

Érdemes megfigyelni a feladatkör elnevezését ('családi kapcsolattartó'), és összehasonlítani az üzenetét a hasonló munkakörhöz iskoláinkban hozzárendelt 'gyermekvédelmi felelős' kifejezéssel. Már az elnevezés is pozitívabb attitűdöt, partneri viszonyt sugall (vegyük észre a 'védelem' kifejezés bár pozitívnak szánt, mégis dominanciát sugalló üzenetét a 'kapcsolat' kifejezésben rejlő egyenrangúsággal szemben, illetve a 'felelős' szó által keltett hivatali asszociációkat, valamint a kétféle munkakör tárgya 'gyermek', illetve 'család' közötti különbséget).

A családi kapcsolattartó szükség esetén meglátogatja a családot, illetve folyamatosan, telefonon tájékoztatja őket a gyermek iskolai működéséről. Csakúgy, mint a gyermekek esetében, a családdal való kapcsolatban is kiemelt jelentőséget tulajdonítanak a pozitív visszajelzésnek, ezért minden apró sikert azonnal (akár egy gyors telefonhívással) jeleznek a szülők felé. Negyedévente minden gyermekről a szülőkkel közös esetmegbeszélőt tartanak, ahol a szakemberek és a szülők közösen értékelik az eltelt időszakot, és együtt határozzák meg a következő negyedév célkitűzéseit.

A családi kapcsolattartó munkaidejében mindvégig a szülők rendelkezésére áll, és bátorítja a szülőket, hogy keressék fel az iskolában. De az intézmény számos más módon is igyekszik a szülőket az iskolába becsábítani – ilyen a rendszeresen megrendezett Suli Turi, amit önkéntes munkával gyűjtött használt ruhákból rendeznek félévente. De ide tartoznak a nyílt napok és a műsoros rendezvények is. Mindezekon túlmenően, a tanórák is folyamatosan nyitva állnak az érdeklődő szülők előtt.

A szakmai team

A program a megszokottnál lényegesen nagyobb és szélesebb körű szakember apparátussal működik. A szakmai munkát évfolyam-szinten koordinálják. Egy-egy évfolyam munkáját a programkoordinátor irányítja, az osztályért közvetlenül az (évfolyamonként két) osztályfőnök felel, és minden évfolyamhoz tartozik egy családi kapcsolattartó is. A szakmai team rendszeres team-megbeszéléseken egyeztet az évfolyammal kapcsolatos teendőket. A programban dolgozó szaktanárok munkáját esetmegbeszélő csoport segíti.

A fentiek szerint a program meglehetősen nagy szakemberszükséglettel dolgozik: a felső tagozaton tanuló, 70-80 gyermek munkáját 22 szakember irányítja: köztük a szaktanárokon kívül 3 programkoordinátor plusz egy programvezető, 4 családi kapcsolattartó és 8 osztályfőnök (utóbbiak dolga csak a gyerekekkel való folyamatos együttlét, tanórákat nem tartanak). Rajtuk kívül dolgozik a diákokkal két gyógypedagógus és egy pszichológus is. Így egy felnőttre kb. 3,5 diák jut, míg egy átlagos iskolában ez a szám kb. 10 fő tanáronként.

A program értékelése

A program, eredeti amerikai környezetében, olyan intervenciós lehetőséget jelent, ami véges idő (néhány hónap) alatt eléri azt a változást, hogy a gyermek eredeti környezetébe és eredeti iskolájába visszailleszthető legyen. A fenntartó IX. kerületi önkormányzat is ebben a

modellben gondolkodott, amikor nem jelölt ki az iskolának kötelező beiskolázási körzetet, ezzel lehetővé téve, hogy a diákok szükségleteik szerint érkezhessenek és távozhassanak; elsősorban a fenntartó IX. kerület intervenciók szükségleteit kielégítve.

A kerület *Oktatáspolitikai Intézkedési Terve*⁷⁰ szerint: „Az iskola filozófiájában hordozza azt az elköteleződést, hogy a rossz anyagi, szociális környezetben élő, tanulási beilleszkedési zavarral küzdő tanulók számára olyan oktatási környezetet biztosítson, ahol sikeresek lehetnek. Felvállalták a Pressley Ridge modell szerinti nevelést. A modell segítségével az iskola olyan intenzív, rövid időtartamú szolgáltatás biztosítására válik alkalmassá, amely képes eljuttatni a sajátos nevelési igényű gyerekeket arra a szintre, hogy integrálódni tudjanak hagyományos módszerrel működő iskolába.”

A Dominó iskola maga is ezzel a célkitűzéssel kezdett a program adaptálásához, a számok alapján azonban úgy tűnik, sokkal inkább egy sajátos módszerekkel működő általános iskola valósult meg, mint egy kerületi program intervenciók szolgáltatása (lásd V.1. táblázat).

V.1. táblázat

A program négy éve alatt a programba érkező és abból távozó tanulók száma

	Összesen érkezett	Kerületből érkezett	Összesen távozott	Kerületbe távozott
2005/06	15	6	27 (7)	4
2006/07	16	9	26 (12)	1
2007/08	13	11	20 (2)	0
2008/09	12	2	12	4

A fenti számokból látszik, hogy a kerület a bemenetnél igyekszik élni az iskola nyújtotta lehetőséggel, azonban a visszaintegrálás nem – vagy legalábbis nem kerületi iskolákba – valósul meg. Tovább elemezve a távozó diákok adatait, láthatóvá válik, hogy az iskolaváltás hátterében költözés (vidéki iskola), gyermekotthoni elhelyezés, illetve egy másik, hasonlóképpen segítő attitűdű iskolába való átiratkozás áll, vagyis az iskolából való távozások mögött nem a sikeres reintegráció megvalósulását találjuk.

A programban részt vevő szakemberek szerint a gyerekek jól érzik magukat az iskolában, és a szülők is szeretik a programot, így nincs motiváció a gyerekek „normál” környezetbe való

⁷⁰ Forrás: <http://www.ferencvaros.hu/oksi/?url=09f16530a0f151cad83d98f6a6f2d80c>

áthelyezésére. Ráadásul, a tapasztalatok alapján, a küldő iskolák is egyirányú utcának látják a Dominó Iskolával való kapcsolatot: a programba irányított gyereket nem várják vissza, és más „normál” iskola sem veszi a Dominó Iskolából át őket. Ezt felismerve, a program szakemberei az utóbbi években arra koncentrálnak, hogy a fiatalokat végigsegítsék a nyolc osztály elvégzésén, megfelelő képzésbe juttassák őket, és segítsék őket a képzésben való bent maradásban.

Így viszont a rendkívül drága, mert komoly szakemberszükségletű program lényegesen kevesebb gyermekhez és családhoz jut el, mint ha sikerülne az egy éves bent tartózkodás és reintegráció célját megvalósítani. Ehhez azonban a környezet megfelelő fogadókészségére is szükség lenne. A program jelen állapota arra figyelmeztet, hogy a sikeres reedukációnak a megfelelő reedukációs program mellett ugyanolyan fontos feltétele a visszafogadásra alkalmas környezet megteremtése. Hogyha a program reintegráció nélkül, egyirányú utcaként működik, ez egyszerre rontja a programban részt vevő gyerekek nevelésének hatékonyságát és a programhoz való hozzáférés lehetőségét.

Az adaptálás lehetőségei

Ha csak a Re-ED módszertanát tekintjük, az elméleti alapok elsajátítására, a sajátos tanári attitűd és módszerek megismerése és begyakorlása egy egyszeri költséget jelentő képzési sorozat keretében elérhető a program iránt érdeklődő tantestületeknek. A program fenntartása azonban, a kislétszámú osztályok és a nagyobb szakemberszükséglet miatt, jelentős többletköltséggel jár.

Ezért az adaptálás lehetőségét két úton érdemes továbbgondolni: egyrészt, vélhetőleg komoly előrelépést jelent az is, ha egy tantestület a fenti megközelítés szerint kezd el a hátrányos helyzetű, érzelmileg sérült, magatartászavaros gyerekekkel foglalkozni. A IV. fejezetben ismertetett kutatási eredmények tükrében, sok – főleg kelet-magyarországi – iskolának komoly segítséget jelenthetnek a Re-ED módszerei. Megfelelő képzési és mentorálási folyamattal ez a módszertan az érdeklődő tantestületekkel megismertethető, és már ettől: a tanári attitűd változásától, illetve egyes módszertani elemek átvételétől komoly változás remélhető.

A programot teljes apparátussal – kis létszámú csoportok, a fentieknek megfelelő munkakörű szakemberek – csak az arra rászoruló gyermekek számára szükséges fenntartani. Azonban valóban megfontolandó, hogy az ilyen – súlyos érzelmi zavarral küzdő, kezelhetetlen

állapotban lévő – gyermekek számára megyei vagy regionális szinten a Re-ED stratégiájával működő intézmények felállítása volna kívánatos, megelőzve, hogy hatékony intervencióval a beilleszkedésre alkalmas állapotba hozza a szóban forgó gyerekeket, ezzel sorsukat hosszú távon is rendezve. A Re-ED intézmények azonban csak akkor működhetnek megfelelően, ha világos a célkitűzés: nem szegregációról, a „problémás” gyermektől való szabadulásról (lásd a Dominó Iskola esetét), épp ellenkezőleg: reintegrációról, egy rövid intervenciós időszakot követően a gyermek eredeti környezetébe való visszahelyezéséről van szó. Ez az intervenció ugyanis képes megszakítani a hosszan elhúzódó iskolai sikertelenségtől a társadalmi beilleszkedési zavarokig vezető folyamatot, és megadja a gyermeknek az esélyt, hogy kompetens felnőtté váljon. Ez a remélt eredmény megéri, hogy egy – kétségkívül valóban költséges – intézményrendszer működtetésén elgondolkozzunk.

V.2. Resztoratív szemlélet az iskolában

Bűnelkövető és súlyos magatartászavaros fiatalok az iskolában

Magyarországon 2006-ban 11 287 fiatalkorú, és 3565 gyermekkorú bűnelkövetőt regisztráltak⁷¹. A bűnelkövető fiatalok – akár az ISDR2, akár saját, IV. fejezetben ismertetett kutatásunk szerint – ott ülnek az iskolapadban, ahogyan a súlyos magatartászavaros gyermekek, fiatalok is. A III. fejezetben bemutatott kaposvári eset főszereplője, az eset leírása alapján, olyan súlyos antiszociális viselkedést mutat, hogy a hagyományos pedagógiai stratégiákkal egészen biztosan nem kezelhető. Márpedig minden gyermeknek joga van az oktatáshoz, s ennek biztosítása állami kötelezettség⁷². A súlyos viselkedészavaros gyermekek megfelelő oktatásának garantálása komoly feladatot ró a közoktatás intézményrendszerére.

A hatékony oktatás feltételeinek biztosításához el kell érni, hogy a diákok és a csoport „tanítható állapotban” legyen. Minthogy a destruktív konfliktuskezelési szokások és agresszív viselkedésmódok a hétköznapi pedagógiai munkát akadályozzák, a szóban forgó diákoknak a normális együttéléshez szükséges viselkedési és kommunikációs készségeket (szociális kompetenciákat) tanítani kell.

⁷¹ Az adatok forrása: Jármay Tibor: „Jövőt a múltért”. In: Mayer 2008

⁷² A Köznevelési törvény (1993. évi LXXIX. Tv. 2. § (2) szerint A köznevelés intézményeiben - e törvény rendelkezéseinek megfelelően - mindenki nevelésben és oktatásban részesülhet.

Lévén, hogy az iskola az az intézmény, ahol a veszélyeztetett fiatalok, egészen törvény szerinti nagykorúvá válásukig (a tankötelezettség ma már 18 éves korig tart), elvben megtalálhatóak és elérhetőek, a prevenció legoptimálisabb szintere maga az iskola. Elvben tehát a fiatalok elérhetőek az iskolában – de nyomatékkal fel kell hívni a figyelmet arra, hogy csak *elvben*. Tudjuk ugyanis, hogy éppen a kriminalizálódás veszélyének kitett fiatalok nagyon nagy számban maradnak ki az iskolából (továbbá, hogy a jelenség nyilván fordítva is igaz, és az iskolából kimaradó fiatalok fokozottan ki vannak téve a kriminalizálódás veszélyének).

Nagyon nem mindegy tehát, hogy képes-e a közoktatás olyan programot kínálni, amely ezeket a fiatalokat megfogja, bent tartja a rendszerben, s szociális kompetenciáik fejlesztésével hozzájárul egészséges személyiségfejlődésükhöz és a bűnelkövetésben való veszélyeztetettségük csökkentéséhez vagy a bűnisméltés megelőzéséhez.

Az igazságszolgáltatás törvényi szabályozásának újragondolásában megfigyelhetők azok a törekvések, melyek keretében a fiatalokú elkövetők a büntető igazságszolgáltatásból elterelő eljárás során alternatív, „kárhelyreállító” kötelezettségek vállalásával és végrehajtásával kárpótolják a közösséget. Az ilyen elterelés egyik fontos feltétele a stabil munkahely vagy iskola megléte, amelynek megtartó erejére a büntető szankciók végrehajtásáért felelős pártfogó felügyelet rendszere támaszkodni tud. Mivel a törvényi keretek éppen most vannak születőben⁷³, nem csoda, hogy nem állt fel egy olyan intézményrendszer (például arra alkalmas iskolák), amely ezt a tevékenységet támogatni lenne képes. Az elterelő igazságszolgáltatás forrásvidékén (elsősorban Kanadában, az Egyesült Államokban, Angliában) azonban már kiépültek különféle modellek az elterelő igazságszolgáltatás vagy a prevenció keretében reszocializációra szoruló fiatalok számára, és kísérletek történtek a programok magyarországi adaptálására is.

A Community Service Foundation programjáról⁷⁴

A Community Service Foundation az amerikai Pennsylvániában működik, az International Institute for Restorative Practices⁷⁵ részeként. Az alapítvány nyolc intézményben nyújtja az

⁷³ Az alternatív vitarendezési módok és elterelő igazságszolgáltatás filozófiájáról és a társadalmi recepció nehézségeiről lásd Gönczöl 2007. Megrázó esettanulmány a témában Fellegi Borbála Csonka kereszt, csonka igazságszolgáltatás című cikke (Fellegi, 2001)

⁷⁴ Negrea 2003 alapján

alább bemutatandó, és magyarországi kezdeményezések számára is modellként szolgáló „nappali foglalkoztatást” a rászoruló fiatalok számára.

A programba általában a pártfogó, az iskolai szakértői bizottság, a szülő vagy nevelőszülő javaslatára lehet belépni. A programban nem kötelező a részvétel; vagyis megfelel az elterelő igazságszolgáltatás és a szociális ellátórendszer alapfilozófiája szerinti önkéntesség, alternativitás követelményének. Az önkéntesség az alapfeltétele annak, hogy az érintett – saját döntésként, vállalkásként megélve – képes legyen a programban rá váró követelményeknek megfelelni. A program az érintett szakértők (pártfogók, szociális gondozók, pedagógusok) számára jól ismert; releváns része a problémákkal küzdő fiatalokat támogató ellátórendszernek csakúgy, mint az igazságszolgáltatás rendszerének.

A diákok egy része tehát jogi úton kerül a programba: valamilyen szabálysértés vagy kisebb bűncselekmény elkövetése miatt. De a családi körülményeiből következő veszélyeztetettség nyomán is bekerülhetnek, anélkül, hogy bármilyen magatartási problémájuk lenne. Ám ennél sokkal gyakoribb, hogy a nem-jogi úton érkezett fiatalokat az iskola „küldi”, számukra kezelhetetlen magatartási problémáik miatt. A programban a diákok a probléma súlyossága szerint, különböző ideig vesznek részt. A program célja és kimenetele a reszocializáció, vagyis a fiatal eredeti környezetébe való visszaillesztése.

A diákok év közben is bekapcsolódhatnak a programba, ezért a létszám folyamatosan változik. Azokat a diákokat, akik jogi úton kerültek be, kiemelik eredeti családi környezetükből. Ők hat fős csoportokban, úgynevezett lakóotthonokban laknak, hivatásos nevelőszülők felügyelete mellett. Összesen 16 ilyen lakóotthont működtet a szervezet, tehát 96 bűnelkövető fiatalnak tud otthont és iskolai foglalkozást biztosítani.

Az iskola szorosan együttműködik a nevelőszülőkkel, az esetgazdákkal (szociális segítő) és a pártfogókkal. Amennyiben akár a lakóotthonban, akár az iskolában probléma vetődik fel a diákkal kapcsolatban, a diák kötelessége minden fent említett segítőt azonnal értesíteni.

Ezen a ponton érdemes megemlíteni, hogy a fenti bemutatás számos fogalmában, szereplőjében, intézményében a hazai megoldások elemeire ismerhetünk (szociális segítő, pártfogó, lakóotthon, nevelőszülő, stb.). Mégis, ahogy a későbbiekben látni fogjuk, az itthoni

⁷⁵ A resztoratív, kárhelyreállító igazságszolgáltatási és konfliktuskezelő technikák népszerűsítésével és elterjesztésével foglalkozó kutató és képző szervezet

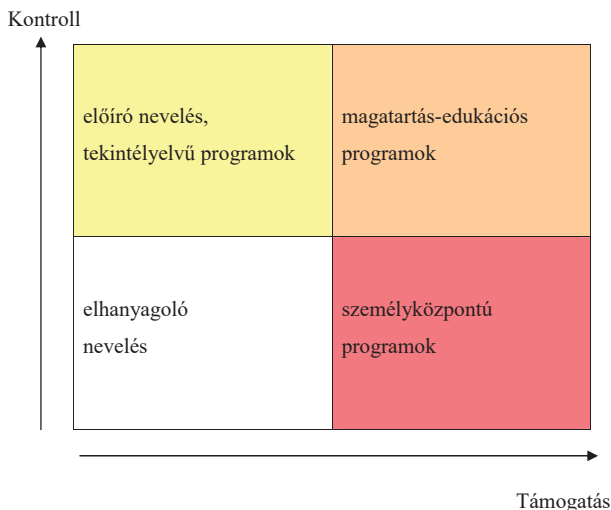
segítő szakemberek, illetve intézmények egymással való kapcsolatrendszerének tükrében, a tényleges adaptálás rendkívül sok akadályba ütközik. A modell egy-az-egybeni hazai megvalósítására tett eddigi kísérletek nem jártak sikerrel. Annak, hogy mégis fontosnak tartom az itthon is adaptálható jó gyakorlatok sorában bemutatni a programot, két oka van. Egyrészt ez a modell jelenthet megoldást a „normál” iskolai körülmények között nem kezelhető gyermekek reszocializációjának megoldására, másrészt, ahogyan a későbbiekben, a Zöld Kakas Líceumot bemutató részben látni fogjuk, akár strukturálisan is lehet esély a program hazai feltételekhez való illesztésére.

A resztoratív megközelítés pedagógiai alapjai

A resztoratív (helyreállító) szemléletű pedagógiai alapja egy olyan, magas támogatáson és magas kontrollon alapuló közeg kialakítása, ahol a támogatás és a kontroll is elsősorban a kortárs csoport működésén keresztül nyilvánul meg.

V.3. ábra

*Támogatás és kontroll a nevelésben*⁷⁶



⁷⁶ Paul McCold, 2003 nyomán

Az ábrán látható két dimenzió együttes megjelenése négyféle nevelői magatartást eredményez. A bal alsó mezőben található, alacsony támogatást és alacsony kontrollt jelképező mező valójában nem is tekinthető nevelésnek. Az alacsony támogatás és magas kontroll hívei a nevelő tekintélyére, míg a magas támogatás és alacsony kontroll hívei a gyermek eredendő jószágára, fejlődési potenciáljára építenek. A megfelelő nevelői magatartásról szóló diskurzus e két megközelítés hívei között a legtöbbször vagy/vagy jellegű, és általában a másik nevelői magatartás ellen érvel. A tekintélyelvű megközelítés hívei a személyközpontú pedagógiát szabadosnak, míg a személyközpontú nevelés hívei a tekintélyelvű megközelítést bénítónak, szorongást keltőnek ítélik.

Pedig a kétféle nevelői magatartás egymás ellenében való értelmezése súlyos félreértés: nem kérdés, hogy a gyermeknek támogatásra ÉS kontrollra is szüksége van – előbbire saját adottságai, készségei megismerése és kifejlesztése, utóbbira pedig a környezethez való alkalmazkodás, az abban való biztonságos eligazodás megtanulása érdekében. Nem az a kérdés tehát, hogy MELYIK, hanem hogy MIKOR MELYIK nevelői magatartás a célravezető. Magas kontrollt szükséges alkalmazni a nevelési folyamat kereteinek biztosításához, magas támogatást pedig az így biztosított keretek közötti munkához. Ám azt, hogy melyek az adekvát keretek, és milyen kontrollformákkal lehetséges ezeket megfelelőképpen biztosítani, csak a szóban forgó csoport szükségletei dönthetik el.

Így a direkt- és non-direktív, személyközpontú eszközök használatának optimális arányát csak az adott pedagógiai közeg ismeretében lehet meghatározni. A resztoratív programok, célcsoportjuk, a súlyos magatartászavaros fiatalok szükségletei szerint, értelemszerűen a kezdet kezdetétől magas kontrollal, és az ennek megfelelő szigorú keretekkel dolgoztak, ám az, hogy a fő kontrollfunkciót a kortárscsoportnak adják át, a kezdeti tapasztalatok nyomán alakult ki:

„A program megalkotói tanárként kezdték el segítő-fejlesztő tevékenységüket. Saját és környezetük tapasztalatait elemezve, valamint a pozitív gondolkodás, a jóvátétel és a helyreállítás elméleti és gyakorlati elemeit forrásként felhasználva arra törekedtek, hogy segítséget nyújtsanak a veszélyeztetett fiatalok számára az önálló életvezetéshez szükséges képességek fejlesztéséhez.

Az évek folyamán kipróbált technikák azt bizonyították, hogy a hagyományos iskolai rendszerben a felnőttek által képviselt kontroll és támogatás csak elvétve ösztönzi a

problémákkal küszködő fiatalot az önálló döntés következményeinek felmérésében és a felelősség vállalásában. A bajba került fiatalok általában elhárították a felelősséget, és elvárták, hogy a felnőttek találjanak megoldásokat a problémájukra.

Ilyen esetekben a segítő vagy büntető szándékú – a diák helyett vagy ellen hozott – tanári vagy szülői intézkedések az érintettek szembeszegülését vagy belenyugvó passzivitását eredményezték. A szabályok betartására csak a büntetéstől való félelem vagy a könnyen elérhető jutalom ösztönözte azokat, akiknek szocializációs szintjük fejletlensége zökkenőket okozott mindennapi életvitelükben.

A két szakember⁷⁷ és kollégáik a serdülők attitűdváltozását figyelték meg a normákkal és követelményekkel szemben. Azokban az esetekben, amikor nem a felnőtt, hanem a kortárs csoport kérdőjelezte meg viselkedésük jogosultságát, nagyobb hatást értek el, mint a megszokott tanár-diák kapcsolatban, a barát vagy társ által adott visszajelzéssel. A serdülő könnyebben hallgatta meg és fogadta el a társai által megfogalmazott lehetőségeket. Problémái megoldásához hatásosabb volt az együttérzés kifejezése vagy a saját élmény megosztása az azonos korú baráttal.

(...)

A csoportok vezetésében azt is tapasztalták, hogy ha a felnőttek passzív, háttérből irányító és támogató szerepet vállaltak, ez minőségbeli változást eredményezett a csoportdinamikában és az egyének biztonságérzetének alakulásában. Úgy tűnt, hogy a foglalkozások során a saját életvezetésükben felelősséget vállalt gyerekek teret kaptak, hogy megértsék saját döntéseik következményeit, és ezek tanulságait levonják. Ebben a folyamatban a felnőtt feladata a megfelelő légkör megteremtése volt, amely határozottságot, tiszteletet, kedvességet és magabiztosságot sugárzott, miközben világosan kifejezte a szabályokat, kereteket és lehetőségeket.” (Negrea, 2003, 198-199. o.)

Kísérletek a resztoratív megközelítés hazai alkalmazására

Hazai körülmények között Negrea Vidia, amerikai tanulmányútján szerzett tapasztalatai nyomán kísérlete meg a resztoratív (kárhelyreállító) nevelési elvek alkalmazását. Munkáját az amerikai Community Service Foundation által támogatott Közösségi Szolgáltatások

⁷⁷ Ted és Susan Wachtel, az amerikai program megalkotói

Alapítványa Magyarország keretében végezte; célja egy olyan intézmény létrehozása volt, amely a CSF amerikai iskoláiban megismert resztoratív módszerekkel segíti az első bűncselekményüket már elkövetett, vagy e téren súlyosan veszélyeztetett kiskorúakat. Munkáját a gyermekjóléti szolgálatokkal és a pártfogó felügyelet rendszerével szorosan együttműködve készítette elő, de az általa létrehozott intézmény szerepvállalása tisztázatlan maradt (a pártfogók révén az igazságügyi szférához, a gyermekjólét révén a szociális szférához, az iskolai szolgáltatások (tanítás) révén az oktatásügyhöz, ám végső soron sehova sem tartozott). Kétszeri nekifutásra (2003-ban és 2005-ben) indult nagy reményekkel, majd futott zátonyra a program, jelezvén, hogy az amerikai tartalom egy-az-egyben, az adott magyarországi intézményrendszer és büntetésvégrehajtási eljárás hátterével nem adaptálható. Az elterelő igazságszolgáltatás gyakorlata még nem tart ott, hogy egy hasonló, resztoratív intézmény működtetését állami feladatként definiálni lehessen, s ahhoz forrásokat rendeljenek. Az alapítvány amerikai támogatása képes finanszírozni magát a „nappali foglalkoztatót” (illetve hazai elnevezéssel „iskolát”), ám nem tud segíteni az amerikaihoz hasonlóan szoros, szakemberek és intézmények közötti együttműködés kialakításában, a családok támogatásában, az esetlegesen otthonából kiemelt gyermek lakhatásának a programon belül való megoldásában stb.

A komplex rendszer nélkül maga az iskola, úgy tűnik, nem képes sikeresen működni; annál is inkább nem, mert a programhoz tartozó foglalkoztató intézmény valójában nem is iskola: a gyermek az eredeti iskolájának magántanulója, ott vizsgázik, s a resztoratív iskolában készségfejlesztő foglalkozásokon vesz részt. Ilyen módon az intézmény egyrészt nem remélhet finanszírozást a közoktatás rendszerétől (nincsenek is tanulói!), másrészt tartalmilag is nehéz helyzetbe kerül. Miközben célja nem a tanítás, hanem a reszocializáció, munkája sikerét egy másik intézmény, a vizsgáztató iskola a szokásos tantárgyi követelmények szerint fogja értékelni. S a resztoratív iskola dönthet: vagy vállalja, hogy nem készít fel az osztályozóvizsgára – miközben célja a normál rendszerbe való visszatérésre alkalmassá tétel(!) –, vagy a reszocializációs, közösségi készségeket fejlesztő programját a tanítás mellett igyekszik megvalósítani, ezzel sokszorosan megterhelve az éppen terhelhetetlenségük miatt bajba került gyerekeket.

Ez a sokszoros csapdahelyzet rendkívül megnehezíti az amerikaihoz hasonló „nappali foglalkoztató” semmiből való létrehozatalát, és felhívja a figyelmet egy másik lehetséges megoldásra: megfontolandó, nem lehetséges-e a rendszert valamely meglévő intézmény bázisából kiindulva felépíteni? Egy ilyen kezdeményezésnek adott teret a Zöld Kakas Líceum

Mentálhigiénés Szakközépiskola a 2006/2007-es tanévben. A programot vezető Hadházy Livia szintén az előbb bemutatott programmal ismerkedett meg amerikai tanulmányútja során, és ennek nyomán alkotta meg, a gyermekvédelem rendszerében „védelembe vett” fiatalok számára a szociális készségeket fejlesztő nulladik évfolyam szakmai programját.

Mivel a program egy iskolai nulladik évfolyam keretei között zajlott, stabil intézményi háttérrel tudhatott maga mögött. Viszont épp ezért, vagyis a közoktatás rendszeréhez való illeszkedés kötelezettségéből adódóan, bizonyos pontokon beszűkültek lehetőségei az amerikai modellhez képest. Ez a nulladik évfolyam értelemszerűen csak egy korcsoport – nyolcadikat végzett gyerekek – fogadására alkalmas, valamint tantárgyi struktúrájában, miközben elsősorban a szociális- és kognitív készségek fejlesztésének kíván megfelelni – teljesítenie kell a nulladik évfolyamoktól elvárt követelményeket.

A Zöld Kakas Líceum resztoratív programja⁷⁸

A Zöld Kakas Líceum tanterülete és diákjai számára nem újdonság a resztoratív szemléletmód, hiszen 2001-ben az egész tanterület részt vett a Család, Gyermek, Ifjúság Egyesület Szentől-szembe facilitátorképző tréningjén, és az iskolában azóta ezzel a módszerrel folyik a konfliktusok kezelése⁷⁹. (A Szentől-szembe módszer a resztoratív szemléleten alapuló közösségi konfliktuskezelő eljárás – működését és pedagógiai hatásmechanizmusát A szentől-szembe módszer: az iskolai fegyelmi eljárás alternatívája című részben mutatom be.)

A Dobbantó nevű komplex reszocializációs programot elsősorban a gyermekjóléti szolgálatok által javasolt, magatartási problémákkal, önismereti, önértékelési nehézségekkel vagy tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek számára indították el. A programban való részvétel alapfeltétele volt az aktív szülői együttműködés.

A program a délelőtti órákban kognitív készségfejlesztő foglalkozásokból, délután tematikus csoportfoglalkozásokból állt. A közösségi együttélés keretét a reggeli és a déli negyedórás csoportbeszélgetés és a napzáró csoport adta. A készségfejlesztő órákat és a csoportokat is az évfolyamért felelős 4 fő mentor vezette – ez a négy személy dolgozott az éves szinten 20-30 főre tervezett gyerekcsoporttal.

⁷⁸ Az összefoglalás Brokés-Hadházy Líviával készített interjú, és a program dokumentumai alapján készült.

⁷⁹ A témáról lásd Fellegi 2002, Földes 2002.

A közös munka kerete: csoportfoglalkozások

A reggeli és a délelőtti csoport

Funkciójuk, hogy a csoportdinamikai szabályoknak megfelelően a diákok alkalmazzák a kortárs-kontrollt. Amennyiben a csoport bármelyik tagja megsérti a csoport szabályait, a diákot a csoport vonja felelősségre, és a normasértőnek előttük, a csoport előtt kell vállalnia a felelősséget. A csoport hitelesen képes fellépni a csoportszabályok védelmében, miután a szabályokat a tanévnyitó első hét speciális programja keretében, közösen alkotják meg. Az alábbiakban illusztrációként az egyik pennsylvaniai iskolában megfogalmazott csoportszabályokat közlöm⁸⁰. (Éppen a kulturális különbség miatt, ebből jobban megérthetjük, mit jelent az, hogy egy csoport magának alkotja meg a saját szabályait; könnyebben felismerhetjük, hogy az adott közeg a saját problémáira keres önszabályozó megoldásokat.) A közösen megalkotott szabályokból kitetszik, hogy a diákok személyesen érintettek a megfogalmazott normákban: a saját félelmeik megelőzésére, illetve a saját magatartási nehézségeik kontrollálására alkotják meg a csoportszabályokat. Ezért képesek azokat maguk és a csoporttagok viselkedésének szabályozására használni.

1. Ne "cikizd" a másikat. (Szólíts mindenkit a nevén, mert nem tudhatod, honnan jött, és nem tudhatod, milyen hatással van rá, ha gúnynevet használsz. Figyelj arra, hogy mit mondasz!)
2. Csak az beszél, akinél a labda van.
3. Légy tiszteltetűd!
4. Ne adj visszajelzést a visszajelzésre!
5. Fogadd el a konfrontációt!
6. Ne üzz durva tréfát!
7. Ne használj mobiltelefont!
8. Ne egyél, igyál a csoportban!
9. Légy bizalommal mások iránt!
10. Jelentkezz, ha szólni kívánsz!
11. Konfrontálódás és támogatás
12. Ne beszélj csúnyán!
13. Ne hintázz a székekkel!
14. Légy illedelmes!
15. Vállalj felelősséget tetteid után!
16. Takaríts magad után!
17. Érezd jól magad és mosolyogj!

A visszajelzésre, konfrontálódásra és támogatásra vonatkozó szabályok a módszer lényegéből fakadó, alapvető attitűdöt rögzítik. A csoporttagok a legkisebb normasértés mellett sem

⁸⁰ A csoportszabályokat amerikai tanulmányútján Brokés-Hadházy Livia jegyezte fel.

mennek el, a normák védelmében egymásnak visszajelzéseket adnak, ezt azonban a személyt elfogadva, a normasértő cselekedetet elítélve teszik; ezt jelenti a konfrontálódás és támogatás.

A reggeli csoportban egy mentor dolgozik együtt a diákokkal. Mindannyian körben ülnek, és egy önként jelentkező diák vezeti a csoportot.

Kérdések:

- Milyen volt a tegnap estéd?
- Milyen volt a reggeled?
- Volt-e valami problémád? Ha igen, van-e szükséged valamire?
- Van-e valami elszámolnivalód tegnapról?

(Ha van, annak megfogalmazása az úgynevezett resztoratív kérdések segítségével történik. A kérdések mindig ugyanazok:

Mi történt?

Kit érintett?

Hogyan érintette őt/őket?

Hogyan lehet javítani az okozott sérelmet?)

- A csoport visszajelzése a „felszólalónak”, ami sosem minősítő jellegű, hanem segítő én-közlés
- Tanári bejelentések (operatív)
- Diák bejelentések (operatív)

A négy készségfejlesztő tanítási óra után újra egy negyedórás csoport következik. Egy önként jelentkező diák vezeti a foglalkozást, de ekkor már két mentor van jelen. A kérdések pontosan ugyanazok, mint a reggeli körben, csak az eltelt délelőtre vonatkoznak.

A délutáni csoportfoglalkozások⁸¹

A délutáni, tematikus csoportfoglalkozások célja a diákokat érintő legjellegzetesebb problémák exponálása és védett közegben történő kezelése. A témák kiválasztásánál (drog-alkohol, férfi-nő, önismeret) a program alkotói arra voltak tekintettel, hogy érintsék azokat a témákat, amelyek a fiataloknak a legtöbb problémát okozzák, de amelyekkel kapcsolatban a társadalmi tabuk rendszere megnehezíti a spontán kommunikációt. A tematikus csoportokra a mentor konkrét problémafelvetésekkel készül, melyek a fiatalok saját élményeinek

⁸¹ Szerkesztett formában átvéve a program kéziratából

felszabadítását célozzák. A kialakuló csoportfolyamatban mód nyílik egymás élményeinek és problémáinak megismerésére, a lehetséges megoldások átgondolására, s végső soron, mások példája mentén, a saját viselkedések és stratégiák jobb megértésére, az önismeret fejlődésére.

A csoportfoglalkozás – különösen a heti rendszerességgel tartott nagy visszajelző csoport – lehetőséget jelent arra, hogy egy hierarchia mentes közegben lehetővé váljon egymás jobb megismerése, megértése. Ez vonatkozik a tanulók egymás közötti viszonyára csakúgy, mint a tanár-diák kapcsolatra. A diákok számára gyakran hegyibeszédnek, üres szemrehányásnak vagy éppen fenyegetésnek tűnő felnőtt megnyilvánulások válhatnak hitelessé azzal, hogy az érintettek nem szerep mögé bújva, hanem saját személyiségükkel jelenítik meg az érveiket, gondolataikat, érzéseiket. A tanulóknak is lehetőségük van arra, hogy a „lázadó” szerepet levetve, egyenrangú félként képviseljék magukat, és tapasztalatot szerezzenek arról, hogy mennyiben képesek erre.

A csoport elősegíti, hogy védett térben megnyilvánulhassanak az érzelmi konfliktusok. A tanulók gyakran nincsenek tisztában az egymásnak okozott károkkal és fájdalommal, és maguk is megdöbbennek, amikor egy-egy társuk ezt jelzi nekik. A csoport biztonságos közegében egymással megosztott érzelmek lehetővé teszik a valódi belátáson alapuló bocsánatkérést és a megbocsátást.

Mindez elősegíti, hogy megfogalmazódjanak az írott és íratlan szabályok megszegésével a közösségnek okozott kellemetlenségek és sérelmek, erősítve az iskolai szabályok legitimitását.

PSG (Problem Solving Group, ProblémaMegoldó Csoport)

Amennyiben elszaporodnak a szabályszegések, a mentorok problémamegoldó csoportot hívnak össze. Ekkor nincs tanítás addig, amíg a csoport át nem beszélte a problémákat, és ki nem dolgozta a megoldást. Ez akár több napig is eltarthat, s tulajdonképpen nem más, mint a korábban közösen alkotott szabályok revíziója. A konfliktuskezelés alapkérdése – mint a resztoratív megközelítésű pedagógiában mindig –, a jövőre irányul. Nem azt kérdezi, hogy ki vagy mi okozta a problémát, hanem hogy mire van szükség a fennálló probléma megszüntetéséhez. *„A közösen alkotott szabályaink nem működnek, nem tudjuk betartani őket – mire lenne szükségünk ahhoz, hogy újra képesek legyünk együttműködni – milyen szabályokat kell alkotnunk ehhez?”*

A problémamegoldó csoportfoglalkozás során először a problémákat gyűjtik össze a csoporttagok, úgy, hogy mindenki mond egyet, majd ez addig folytatódik, amíg el nem fogynak a problémák. Ezután minden problémára javasolnak egy megoldást. A megoldást akkor fogadják el, ha minden csoporttag egyetért benne. Minden problémára kell megoldást találni; csak ekkor érhet véget a problémamegoldó csoport. A következő napokban/hetekben minden reggeli kör végén mindenki felolvas egyet a megoldásokból, hogy minél jobban rögzüljenek.

Látható, hogy a szabályok megalkotása, betartása, védelme képezi a resztoratív szemlélet alapját. Míg a resztorativitást a személyekhez fűződő viszonyban elfogadó, előítéletmentes, támogató alapállás jellemzi, a szabálytartás szempontjából igen konfrontatív magatartásról van szó. Ezt a konfrontációt kezdetben a mentorok képviselik, de, lévén, hogy a diákok által közösen alkotott szabályok betartásáról van szó, ez a felelősség hamar átszáll a csoportra. A diákok maguk is konfrontálódnak egymással saját (közös) szabályaik védelmében. Ez a magatartás bír azzal a rendkívüli reszocializációs erővel, amiről Negrea Vidia korábban idézett mondataiban ír.

Készségfejlesztő foglalkozások⁸²

A készségfejlesztő órák tartalmát a Nemzeti alaptantervben fejlesztési célként megfogalmazott kompetenciák mentén alakították ki.

A fejlesztendő kompetenciák:

- Idegen nyelvű kommunikáció
- Szövegértés
- Szövegalkotás és helyesírás
- Térben, időben való tájékozódás
- Információs, kommunikációs eszközök használata
- Számolás és logikai gondolkodás

Maguk a délelőtti tanítási órák is a fent felsorolt címetek viselik; vagyis nem a jól megszokott tantárgyak, hanem ezek a foglalkozások találhatók az órarendben. A készségfejlesztés a tevékenységközpontú pedagógiák módszerei szerint folyik: a diák saját cselekvésein, tevékenységein keresztül és a másokkal való együttműködésben jut új ismeretek birtokába,

⁸² A Zöld Kakas Liceum Dobbantó Programjának leírása alapján (kézirat)

illetve fejleszti különböző készségeit és képességeit. A tanítás-tanulás folyamatában végzett változatos tevékenységek egyszerre támogatják a diákok személyiségének gazdagodását, a társakkal való sokrétű kapcsolatok kialakulását és ezen keresztül a csoportban elfoglalt helyük, szerepük többoldalú megélését, saját szereprepertoárjuk megismerését.

A folyamat működéséhez elengedhetetlen a tanári szerepfelfogás változása. A pedagógus alkalmat kínál, helyzetbe hozza a diákjait, miközben folyamatosan segít az események értelmezésében. Vagyis moderátori, tanácsadói szerepbe kerül, míg a tanulói tevékenység és a társas interakciók kerülnek a tanítási folyamat középpontjába. A csoporthelyzetek kiváló lehetőséget teremtenek arra, hogy a diákok egymástól tanulhassanak.

A cselekvéses tanulás középpontba helyezése a befogadói helyzet helyett aktív résztvevői szerepet kínál a diákok számára. Ebből egyfelől következik, hogy jóval nagyobb jelentőséget vesz az egyéni tapasztalásnak, másfelől érzékelhetővé válik a tanuló saját felelőssége a tanulás-tanítás folyamatában.

A cselekvéses tanulás során alkalom nyílik arra, hogy a pedagógusok megismerjék az egyes tanulók jellegzetes munkaritmusát, tanulási stílusát, és az óhatatlanul jelentkező különbségeket kellőképpen figyelembe vegyék és érvényesítsék a tanulás-tanítás folyamatában. A tanár folyamatosan helyzetbe hozza a diákokat, fejleszti döntési képességüket és önállóságukat; tudatosítva bennük egyéni felelősségüket a saját tanulási folyamatukban. Ehhez megfelelő tanulásszervezési eljárásokra van szükség⁸³.

A diákok egyéni tanulási képességeinek megismerése mellett fontos a csoport kapcsolati dinamikájának folyamatos nyomon követése is, hogy megfelelő csoportos helyzeteket sikerüljön biztosítani az egyéni tanulási utak támogatására.

A készségfejlesztésben résztvevő szaktanároknak szükségszerűen el kell sajátítani a resztoratív szemléletet, a Szemtől-szembe konfliktuskezelés informális alkalmazásának módszertanát. A konfliktusok kezelése – lévén, hogy a program fő célja a reszocializáció –, minden esetben a tanulás elé helyeződik. Konfliktus esetén a szaktanárnak meg kell szakítania az órát, és a resztoratív kérdések segítségével megoldást kell keresnie a csoporttal a felvetődött problémára.

⁸³ A tevékenységközpontú tanulásszervezés módszereiről lásd Földes-Peer 2008.

Kérdések:

1. Mi történt?
2. Kit érintett?
3. Hogyan érintette őt/őket?
4. Hogyan lehet jóvátenni az okozott sérelmet?
5. Mi a csoport terve a jövőre vonatkozóan, hogy hasonló probléma még egyszer ne forduljon elő?

A csoport az órák utáni, „délelőtti körben” visszatér az esetleges problémákhoz. A csoport tagjai visszajelzést adnak az érintett(ek)nek. A visszajelzés sosem minősítő jellegű, hanem segítő én-közlés (Például: „Nekem nagyon rossz volt hallgatnom, hogy milyen trágárul beszélsz Z-vel, de nagyon örültem, amikor bocsánatot kértél” vagy: „Amikor felemelted a fejed fölé a széket, én is megijedtem. Szeretném, ha a csoport kitalálna valamit, hogy ilyen többé ne fordulhasson elő”).

Stábmunka

A szoros együttműködő stábot a programban dolgozó négy mentor alkotta. Ők vezették a csoportokat, és ők tartották a készségfejlesztő órákat is. Minden héten másfél órás stábmegbeszélést tartottak. Kéthetente külső szupervizor segítette az esetek feldolgozását. A gyermekek külső, gyermekjóléti szolgálathoz tartozó családgyógyógyával, valamint a családokkal szükség szerint tartották a kapcsolatot. A szülőkkel való kapcsolattartás formája volt az egyik stábtag által vezetett, havi rendszerességgű szülőklub is.

Az adaptációval kapcsolatos kérdések

Az itt ismertetett intézményi háttér alkalmasnak bizonyult arra, hogy védett környezetet biztosítson a program számára, s így kipróbálhatóvá vált, hogy a tartalmi elemeiben Amerikából „importált” módszertan mennyiben, milyen fenntartásokkal és milyen módosításokkal alkalmazható Magyarországon. A bevezetés előtt kérdés volt a rendkívüli módon ritualizált helyzetek itthoni elfogadása (az ilyen csoporthelyzeteknek más a társadalmi jelentése az USA-ban, ahol például a különböző „anonim” önszorgító csoportok – például anonim alkoholisták – elismert társadalmi szerveződések, és erősen ritualizált magatartási sémáik jól ismertek és elfogadottak az egész társadalomban). Erre a kérdésre minden várakozáson felül pozitív választ adott a program: a résztvevők hamar elsajátították a resztoratív kommunikációt, és így a resztoratív gondolkodásmódot is. A modell

magatartásmódosító hatását bizonyítja, hogy a Dobbantó programban megfordult, másutt kezelhetetlennek bizonyult 15 tanulóból 10-en a Zöld Kakas Líceum „rendes” 9. osztályában folytatták tanulmányaikat, és sikeresen abszolvták az első „hagyományos” középiskolai tanévet. Meg kell jegyezni azonban, hogy a programot nagyobb létszámra tervezték – ám a szigorúan „nulladik évfolyamként” működő program nagyon leszűkítette a célcsoportot, és alig tette lehetővé az év közben történő bekapcsolódást.

További kérdést vet fel, hogy akkor, amikor a hazai segítői gyakorlatban egyértelműen a személyközpontú, megengedő, elfogadó megközelítés dominál, milyen reakciót vált ki ennek a programnak a szabályok védelmében megnyilvánuló, kifejezett konfrontativitása? (Bár a konfrontálódó fél soha nem a személyt ítéli el, hanem mindig a cselekedetet, ezt azonban mindennemű alku nélkül, azonnal, határozottan és kategorikusan teszi.) A tapasztalat e tekintetben is pozitív: a program működése olyan pedagógiai modell alkalmazását tette lehetővé a Zöld Kakas Líceumban, ami az ott tanító többi kolléga viselkedési repertoárját is bővítette, és nem ingatta meg az iskolára alapjaiban jellemző elfogadó attitűdöt.

A modell megvalósítása által felvetett személyi kérdésekre már nem ennyire pozitívak a válaszok. Kérdés volt, mennyire lesz képes a program stábjá szoros együttműködést kialakítani az érintett gyermekjóléti szolgálatokkal (az amerikai modellben a gyermek családgondozója is része a program szakmai team-jének). A tapasztalat szerint azonban a gyermekjóléti szolgálatok családgondozói csak kevés teher átvételére voltak képesek; a gyermek Dobbantó programban való elhelyezésével a legtöbb esetben a maguk részéről megoldottnak tekintették a problémát, miközben szerencsés és kíváncsi lett volna, ha a család gondozásában, éppen a program hatását erősítendő, fokozott aktivitást fejtenek ki. Ennek híján azonban a program szerves részét képező családgondozás is az iskolai mentorokra hárult. Így az ott dolgozók embert próbáló mentális terhelésnek voltak kitéve. Miután a program vezetője egy év után családi okból távozott a programból, nem akadt vállalkozó a folytatásra. Bár a súlyos magatartászavarral küzdő diákok számára továbbra is hasonló mentalitású programot tartanak fenn, a fent leírt rendszerszerű modell mindössze egy évig működött.

A program, pedagógiai szempontból, bizonyította létjogosultságát, és működőképesnek bizonyult a programot befogadó intézményi modell is (egy középiskola nulladik évfolyamán történő megvalósítás). Hiányzott azonban az ellátórendszerrel való megfelelő feladatmegosztás. Amennyiben elfogadjuk, hogy a modell valóban alkalmas súlyos

magatartászavaros fiatalok reszocializációjára, a program szakmai koncepciója készen áll; bevezetéséhez az ágazatközi együttműködést és az anyagi feltételeket kell megteremteni (a program szakemberigénye megegyezik a Pressley Ridge modellre jellemzővel; optimális esetben egy nevelőre 3-4 diák jut).

V.3. A szemtől-szembe módszer: az iskolai fegyelmi eljárás alternatívája⁸⁴

A Szemtől-szembe konfliktuskezelő módszer olyan eljárás, amely lehetővé teszi a konfliktus jövőorientált, kárhelyreállító rendezését oly módon, hogy a mindenkit megnyugtató megoldást a konfliktusban érintettek közösen találják meg. A konfliktuskezelő eljárás középpontjában az úgynevezett konferenciabeszélgetés áll, melynek célja, hogy a résztvevők együtt jussanak el a megbékéléshez és a sérelem jóvátételét szolgáló megállapodás megalkotásához. A Szemtől-szembe módszert célszerű alkalmazni

- durva, közösségre veszélyes normaszegés, vagyis az általában „fegyelmet” maguk után vonó cselekedetek esetén;
- ha az elkövető nem érzi a cselekedete valódi súlyát;
- ha az „áldozatnak” vagy a csoportnak segítségre van szüksége a megbocsátáshoz;
- ha a korábbi, lágyabb eszközökkel elért megállapodások nem vezettek sikerre.

A „Szemtől-szembe” konfliktuskezelő módszer lényege, hogy a megfelelő viselkedésre való motiválás nem a pedagógus jutalmazó és büntető magatartása, hanem a közösség szabályozó szerepe által valósul meg. Épp ezért a módszer kitágítja az érintettek körét: lehetővé teszi az elkövetők, az áldozatok, más érintettek (osztálytársak, tanárok stb), illetve a „támogatók” jelenlétét a folyamatban. A közösségi konfliktuskezelő megbeszélés biztonságos teret jelent a résztvevőknek érzéseik feltárásához, és ezzel valódi belátáshoz segíti az elkövetőket. Így a hagyományos, büntetésre szerveződött fegyelmi eljáráshoz képest komoly pedagógiai hozadékkal bír. A konferencián olyan megoldást, szabályt, kompenzációt dolgoznak ki, amely

⁸⁴ A fejezet a Földes Petra-Hadházy Livia: Szemtől-szembe. Egy konfliktuskezelő módszer az iskolai gyakorlatban. In: Tanári létkérdések, RAABE Kiadó, 2006. június, L.2.6, 1-38. o. átdolgozásával készült.

a jövőben garanciát biztosít a hasonló konfliktusok elkerülésére⁸⁵. A jóvátétel célja a bizalom helyreállításával a további együttműködés megalapozása.

A konfliktuskezelő eljárás a néhány napos előkészítő folyamatból, a másfél-kétórás konferenciabeszélgetésből és a megállapodás betartását ellenőrző, utánkövető szakaszból áll.

A módszer az amerikai pedagógus, Ted Wachtel által kidolgozott Real Justice modellre épül, mely a számos, tengerentúlon alkalmazott közösségi konfliktuskezelési stratégia egyik változata. A budapesti Zöld Kakas Líceumban immáron nyolc éve folyik a módszer adaptációja, melynek keretében kortárs-, illetve tanár-facilitátorokat képeznek, és az iskolában létrejött konfliktushelyzeteket a közösségi konferencia módszerével oldják meg⁸⁶.

Az itt közölt rövid esetleírás kiváló példát szolgáltat arra, hogy milyen helyzetekben (lenne) alkalmazható, milyen pedagógiai hozadékkal kecsegtet, és milyen következmények megelőzésére jelent lehetőséget a szemtől-szembe konferencia. (Az alábbi szituációban sajnos nem éltek ezzel a lehetőséggel; a módszer hatékonyságát bizonyítandó, a Függelékben közlöm hét, konfliktuskezelő konferenciával megoldott eset leírását.)

Az elmúlt évek közismert botránya volt a Regnum Marianum templom helyén álló kereszt diákok által történt ledöntése. A tett erkölcsi szempontból egyértelműen elítélendő, az elkövető tizenhét-, tizennyolcéves diákok nagykorúságuk küszöbén már tudatában kell legyenek cselekedetük súlyának, s nyilván vállalniuk is kell a felelősséget. Az érintett, méltán jó nevű gimnázium tantestülete alkalmas lett volna arra, hogy megfelelően kezelje az ügyet, s olyan módon kommunikáljon az érintett tanulókkal (és társaikkal), hogy ez számukra egy életre szóló tanulsággal járjon. A konstruktív problémakezelést azonban számos tényező akadályozta, aminek következtében az adott tantestület sodródni kényszerült az eseményekkel. Mi történt?

- A keresztdöntő fiatalokat rajtakapták, és tettükről feljelentés érkezett a hatósághoz. Házkutatás, 60 órás őrizetbevétel...

⁸⁵ A Függelékben közölt konkrét esetek bemutatásával igyekszem segíteni a módszer lényegének megértését.

⁸⁶ A Függelékben közölt konfliktuskezelő konferenciák részben a Zöld Kakas Liceumban, részben a módszer iránt érdeklődő más iskolákban zajlottak.

- Az igazgató nem kívánta nyilvánosságra hozni az ügyet, de az egyik kereskedelmi televízió ráállt a dologra, és 24 órán belül tele volt vele a média...
- Egyes politikai erőknél kapóra jött az eset, és alaposan ki is használták az ebben rejlő propagandalehetőséget...
- Az iskola nem foglalkozhatott belső ügyként a problémával, a nyilvánosság előtt kellett állást foglalnia. A tantestület véleménye megoszlott, és néhány százalékkal többen döntöttek a fiúk iskolából történő eltávolítása mellett. Az igazgató – hivatalból – erről a döntésről számolt be a médiában...
- Mindezek után kiderült, hogy az iskolának a jelenleg érvényes törvényi szabályozás értelmében nincs joga szankcionálni olyan vétséget, amelyet az érintettek nem az iskolában, tanítási időben, illetve az iskola által szervezett esemény során követnek el. Ezért tehát nem távolíthatták el a fiúkat...
- Megtörtént a feljelentés, és a fiatalok ellen bűnvádi eljárás indult. Ennek során egyes védőügyvédek megkísérelték saját védencüket rávenni a társaik elleni vallomástételre... (Kényszeríteni őket egy fontos erkölcsi érték: a társak iránti szolidaritás feladására!)
- A diákokat a bíróság 10-12 nap közmunkára ítélte.
- Az eset az iskola hírnevét erősen megtépázta, a „botrányt” az intézmény azóta sem heverte ki, a bizalmi válság a tantestületen belül, illetve a tantestület és az iskolavezetés között elmélyült, és további problémákhoz vezetett.

Mit gondoljunk a tettesekről, akik egy ilyen meghurcoltatás és az ehhez kapcsolódó bűnvádi eljárás után sokkal inkább tűntek a társak és szülők szemében mártiroknak, mint bűnösöknek? A történetek ugyanis sokkal inkább szóltak minden egyébről, mint az elkövetett vétség erkölcsi súlyáról, a mások meggyőződése iránti tisztelet kötelezettségéről, a tettek elkövetéséért való felelősségvállalásról. (...) Pedig a történetek utáni pillanatokban adott volt a lehetőség még a katarzisa is, és az érintett fiatalok számára egy életre szóló tanulsággal járhatott volna egy a tettükkel adekvát büntetés. Amely nem stigmatizál, hanem a későbbiekben segít dönteni, eligazodni dinamikusan változó világunk útvesztőiben.⁸⁷

⁸⁷ Szekszárdi Júlia: Erkölcsi botrányok az iskolában. <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=22> alapján.

Resztoratív (kárhelyreállító) konfliktuskezelés

A résztoratív (helyreállító) konfliktuskezelés megközelítése alapvetően különbözik az igazságszolgáltatás vagy a fegyelmi felelősségre vonás szabályokban és büntetésben gondolkodó szemléletétől.

Az eljárás tárgya

Már az eljárás tárgya, témája is jól érzékelteti ezt a különbséget, hiszen a résztoratív konfliktuskezelésben mindig valaki vagy valakik megsértéséről, tehát a személyeknek, közösségnek okozott kárról beszélünk, ahelyett, hogy egy elvont szabályra vagy törvényre hivatkoznánk. A szabályok és törvények pontosan azért születtek, hogy a leggyakrabban előforduló normasértésekkel kapcsolatos fellépést egyszerűsítsék, így a jogi normák és szabályok kellőképpen általánosak (nem különböztetik meg a tyúklopást a kabátlopástól). Ilyen, jogi típusú norma az iskolai Házirend is, amely az általánosságot megcélzó hangütéséből fakadóan kevésbé alkalmas a konkrét helyzetekben valódi pedagógiai hatás kifejtésére. Egy pillanatig sem vitatom a Házirend jogi relevanciáját és normakijelölő keretként való pótolhatatlan jelentőségét. Mindössze arra szeretnék rávilágítani, hogy a normasértéssel kapcsolatos teendők szempontjából nem értelmezhető „a Házirend 3.1 pontja”, de még a „Pedagógusaival és társaival kulturáltan viselkedik” kitétel sem, mivel ezeket a normákat konkrét gyermekek, konkrét viselkedéssel, konkrét szereplők kárára sértik meg. A Szemtől-szembe konferencia az elvont szabályok szintje helyett ebben a konkrét mezőben dolgozik, a konkrét sérelem konkrét orvoslásának lehetőségét keresve.

A módszer célja

A cél nem a büntetés, vagyis az elvont normák elvont gesztusokkal való megerősítése, hanem a belátáson alapuló jóvátétel. A károkozás hatásainak érzelmi megélése és belátása segíti a norma interiorizációját, az „én” bekapcsolását a folyamatba. Így tényleges nevelő hatással bír, ellentétben a büntetéssel, amely a külső normákra emlékeztet, hatalmi pozícióból intézkedik, és ezzel a „felettes én”-t szólítja meg.

A megközelítés módja

A konferenciamódszer az alkalmazott technikákban is sok szempontból eltér a hétköznapi gyakorlatban, így az iskolai fegyelmi eljárásban megszokottól. Nézzük sorban ezeket a különbségeket!

Az érzelmekkel is dolgozik, nemcsak a tényekkel. Nemcsak azt vizsgálja, hogy mi történt, hanem azt is, hogy az érintettek mit éreztek ennek kapcsán, s hogy milyen hatást váltott ki belőlük a történet. Csak egymás érzéseinek megismerésével képzelhető el a valóságos belátás és a jóvátétel igényének felébredése, s csak ilyen feltételek mellett válik lehetővé, hogy a konferencia elérje másik, semmivel sem kevésbé lényeges célját: éspedig az áldozat megkönnyebbülését, a valódi megbocsátás megélését.

Lehetőséget teremt az áldozatnak érzelmei kifejezésére és a megbocsátásra. Érdemes külön is kifejteni a fent már előrebocsátott gondolatot, mert a program rendkívül fontos eleméről van szó. A megbocsátás nem egyszerűen a nagylelkűség gyakorlása, hanem olyan szükséglet, aminek az áldozat nem feltétlenül van tudatában, de ami jelentősen befolyásolja az ő állapotát és közérzetét. Amikor egy gyereket a társai bántanak, ő azt tanulja a helyzetből, hogy ő bántható; a biztonságérzete nemcsak az adott szituációra és annak konkrét szereplőire vonatkozólag csökken. Az elszenvedett abúzus önértékelésére és a világhoz való viszonyára általában is rányomja a bélyegét. Egy ilyen gyermeknek elemi érdeke, megkerülhetetlen szüksége a másik megbánásának és a saját megbocsátásának megélése, hogy megszabaduljon a sérelem generalizálódott hatásától. (Éppen ezért lett volna fontos a bullying jelenségénél bemutatott debreceni esetben, ha a bántalmazás áldozatául esett kisfiú védett körülmények között találkozhatott volna bántalmazóival, s kölcsönösen megszabadulhattak volna érzelmi terheiktől. Félő, hogy ennek híján, a legjobb szándékkal másik iskolába átiratott gyermek továbbcipelte magával a bántalmazás terheit.)

Támogató közeget biztosít az áldozatnak és az elkövetőnek is. A „hagyományos” konfliktuskezelési helyzetekhez képest újszerű, hogy a konfliktus rendezésére irányuló megbeszélésen az áldozat is jelen van, s újdonság az is, hogy a megbeszélés érzelmekkel is dolgozik. Mindez csak úgy képzelhető el biztonságos formában, ha az elkövető és az áldozat egyaránt támogatást kap nehéz helyzetében. A támogatók olyan személyek, akiknek a jelenlétét az elkövető és az áldozat igényli, akiknek a jelenlétében ők biztonságban érzik magukat. A támogatók nem „üggyvédek”, nem feladatuk az általuk támogatott résztvevő megvédése vagy képviselése, s egyáltalán nem szükséges, hogy az elkövető támogatója egyetértson a szóban forgó cselekedettel; nem a cselekedettel kapcsolatos ítéletével, hanem személyében támogatja az elkövetőt. A támogatók tehát önmagukat képviselik, de nyilvánvalóan megjelenítik az őket felkérő érintetthez fűződő erős érzelmi kötődésüket, felelősségérzetüket is a folyamatban, és saját érzéseik, gondolataik megfogalmazásával

további erőforrásokkal járulnak hozzá a konfliktus megoldásához. Sajátos pozíciójukból adódóan gyakran ők képesek a legkreatívabb és legadekvátabb javaslatok megfogalmazására.

Kitágítja az érintettek körét, vagyis nemcsak a helyzet közvetlen résztvevőivel dolgozik, hanem mindazokkal, akikre az adott konfliktus valamilyen formában hatott. Így megmutatja a tettek tényleges súlyát, és teret ad a tágabb közösségnek, hogy visszajelezze sérelmeit és megvédje normáit; egyúttal a normák „megszemélyesítésével” segít az elkövetőnek a belátásig való eljutásban.

Maga a helyzet szolgál példával és pozitív tapasztalattal az elfogadás, hatékony kommunikáció és együttműködés megtapasztalására. A konferenciabeszélgetést vezető segítő a helyzetet csak „facilitálja”, azaz támogató jelenlétével segíti, hogy az érintettek saját maguk alkossák meg a megállapodást. A facilitátor a kereteken őrökdi, de semmiféle tartalmi javaslatot nem tesz. Olyan közeget biztosít, amiben mindenki biztonságosan kifejezheti az érzéseit és elmondhatja a javaslatát, s segíti a résztvevőket az ehhez adekvát kifejezési módok megtalálásában. Így a konferenciahelyzet a hatékony kommunikáció és együttműködési készség fejlesztésének laboratóriumává is válik, s a siker megerősíti a résztvevőket, hogy az itt megtapasztalt készségeik alkalmazására máskor is törekedjenek.

Szemtől-szembe konferencia az iskolában

Mint ahogy a Szemtől-szembe konferencia lényegéhez tartozik a részvétel önkéntessége, a konferencia lehetőségét valahogyan „viszonyba kell hozni” az iskola kötelező viselkedési szabályaival, jelesen a Házirenddel. Olyan kérdésekre kell világos választ adni, mint: Mi legyen azzal a diákkal, aki normákat sért, és nem akarja a konferenciát? Hogyan viszonyul a konferencián kötött megállapodás az iskolai büntetések, fegyelmi eljárások rendszeréhez? Csakúgy, mint az igazságszolgáltatásban (a kárhelyreállító konfliktuskezelés elveinek forrásvidékén), az iskolában is egyfajta „elterelésként” értelmezhetjük a konfliktusok konferenciával való kezelését. A részvétel önkéntes, és a konferencia sikere esetén az iskola a problémát lezártnak tekinti. Ellenkező esetben (vagyis ha a diák nem vállalja a konferenciát vagy az nem sikeres), az iskola rendes fegyelmi szabályai szerint folytatódik a normasértés kezelése. Célszerű az iskolának ezt a szabályt ténylegesen rögzíteni a Házirendben, mert ez lehet a garancia arra, hogy a sikeres konferenciák valóban az eset lezárását jelenthessék. Minderre a fentebb többször említett, az egyeztető eljárást a fegyelmi eljárásba integráló törvénymódosítás mára már megfelelő jogi kereteket is biztosít.

Minden olyan esetben érdemes a konferencia lehetőségére gondolni, amikor olyan normasértés, vagy személyek közötti konkrét sérelem történt, aminek megvan az elkövetője. A konferencia az elkövető önkéntes részvételén alapul. A konferencia kiindulópontjának és központi témájának mindig egy jól meghatározott esetnek kell lenni. Nem rendezhető konferencia „úgy általában” azért, mert valamelyik diákkal kapcsolatban betelt a pohár.

A konferencia vezetése

A facilitátornak az adott esettel kapcsolatban semlegesnek kell lennie, éppen ezért első közelítésben úgy tűnik, külső segítőről kell gondoskodni. Ezzel együtt: ha egy iskola elhatározza magát a módszer alkalmazására, fontos, hogy minél előbb gondoskodjon saját, belső facilitátorokról; vagyis a nevelőtestület és (elsősorban középiskolások esetén) a diákság soraiból készítse/készíttesse fel a saját segítői csapatát. Ugyanis, éppen közösségi jellegéből fakadóan, ez a módszer hosszú távon nem hiteles, ha az iskola rendszeresen külső facilitátorhoz fordul. Az első egy-két alkalom revelatív hatása után a külső facilitátorral vezetett konferencia a későbbiekben akár elidegenítő is lehet („nem is a mi problémánk, hanem a facilitátoré”; „csak az ő jelenlétében tudunk ilyen konstruktívan viselkedni”, stb.), míg a „belülről” vezetett megbeszélés minden alkalommal megerősítő hatással van az egész közösségre.

Vagyis ott, ahol a módszert alkalmazni szeretnék, fontos, hogy legyen néhány (nem egy) facilitátor. Egy személy azért nem elég, mert ő is lehet adott esetben érintettje egy konfliktusnak, és érintettként nem lehet konferenciát vezetni – ehhez egyrészt hiányzik az objektivitás, másrészt az „érintettre” szükség van a résztvevők körében! Nem beszélve arról, hogy azok, akik a resztoratív szemléletet megismerik, konfrontatívabbá, a konfliktusokra érzékenyebbé válnak, és gyakran éppen ők kezdeményezik a konferenciát. Ilyenkor pedig kell legyen még valaki, aki képes a beszélgetést levezetni.

A tapasztalat szerint a diák facilitátorok kiválóan megállják a helyüket, akár tanárokat érintő helyzetekben is⁸⁸, de az iskola ismerten hierarchizált világából kiindulva nyilvánvaló, hogy a diák facilitálás bevezetése, elfogadtatása esetleg további előkészítést igényel. Köztes megoldásként elképzelhető a konferenciák tanár-diák párban történő vezetése, de hosszabb távon mindenképpen fontos, hogy az iskolában kortárs facilitátorok is működjenek. Ugyanis, ahogyan korábban elmondtuk, a közösségi konfliktuskezelés lényegéhez tartozik, hogy a

⁸⁸ Lásd az Út a kölcsönös megértéshez – a graffiti című esetet a Függelékben

közösség maga adja a segítőjét is. Eszerint nem szerencsés, ha a diákok közötti konfliktusokban csak a tanárok képesek segíteni.

A résztvevők kiválasztása és az előkészítés⁸⁹

A résztvevők körét a facilitátor állítja össze. Az elkövető megkeresésével, részvételi hajlandóságának tisztázásával indul a folyamat, s ezután ugyanilyen fontos az áldozatot is megkeresni (ha van, hiszen lehet, hogy a kiinduló helyzet egy szabály megsértése), ugyanis az áldozat részvétele szintén elengedhetetlen a konferencia létrejöttéhez. Az elkövető és az áldozat nevezi meg támogatóit, akiket szintén a facilitátor kér fel. Ugyancsak a facilitátor gondoskodik arról, hogy az eset más érintettjei is jelen legyenek, és hogy a beszélgetés „erőviszonyai” egy előzetes becslés szerint kiegyensúlyozottan alakuljanak (például nem szerencsés, ha két szemben álló diák közül az egyiket két gyerek, a másikat két felnőtt támogatja). Ha nincs konkrét sértett, mert iskolai normasértésről van szó (például dohányzás a WC-ben), a konferencián az iskolai szabályok letéteményese (igazgató, osztályfőnök, a gyereket „elcsípő” tanár) vállalhatja az „áldozat” szerepét. Gyakorlatunk során több konferencián elhangzott és komoly hatással bírt az ilyen szereplőktől az a mondat, mely szerint „Valóban áldozatnak érzem magam, hogy az általam vezetett iskolában megtörténhetett az, hogy...”⁹⁰

Az előkészítés során a facilitátor egyesével megkeresi a résztvevőket, és röviden, néhány mondatban ismerteti az eljárást, de a konkrét eset taglalásába ebben a fázisban nem megy bele („Pontosan azért fogunk összejönni, hogy ezeket a nagyon fontos kérdéseket megbeszéljünk”). A külső szereplőkkel ez az előzetes egyeztetés telefonon történik; a helyzet nagyon tudatos kommunikációt és mentális felkészülést igényel, hiszen gyakran zaklatott emberekkel kell tényszerűen és visszafogottan, mégis nyitott és megnyerő módon kommunikálni.

Tér- és időkeretek

A konferenciabeszélgetést csukható és lehetőség szerint barátságos, körben elhelyezett székekkel berendezett térben kell megrendezni, ahol elérhető közelségben – a majdani megállapodások sokszorosítására – fénymásolási lehetőség biztosított. A facilitátor fogadja a

⁸⁹ A Függelékben közlöm az előkészületekhez használt Facilitátori előkészületi pipalistát

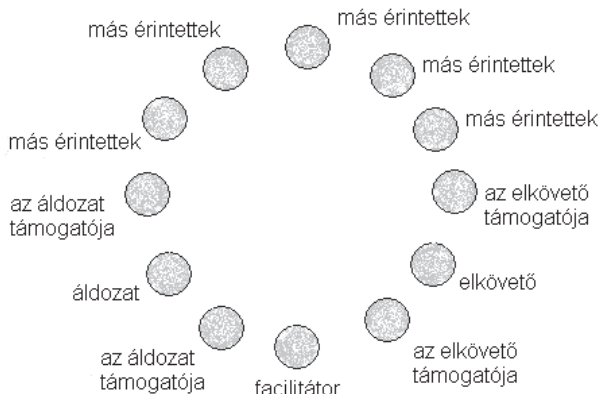
⁹⁰ Lásd az Amikor a közösség (túlzottan is) átvállalja a felelősséget... című esetet a Függelékben

résztevőket (vagyis ő érkezik először), berendezi a helyszínt, és a megfelelő ülésrend szerint (lásd az V. 4. ábrát) ő vezeti helyükre az érintetteket. Ez a biztonság megteremtésének első lépése. A berendezésnek és a fogadásnak nagyon komoly jelentősége van, tekintetbe véve, hogy egymás iránt feszültségeket hordozó résztvevőkről van szó, akiknek a biztonságérzete a facilitátor által biztosított személyes és tárgyi környezeten múlik.

A megbeszélés időpontját úgy kell kijelölni, hogy a helyszín és a résztvevők is a szükséges ideig rendelkezésre álljanak. Tapasztalataink szerint az iskolai konfliktusok résztvevőivel kb. 90 perc alatt el lehet jutni a megállapodás közelébe (s el is kell jutni, mert mentálisan az érintettek nem képesek ennél hosszabb koncentrációra), tehát két órát célszerű a beszélgetésre szánni. Nagyon fontos azonban, hogy a facilitátor és a résztvevők is tudják, hogy ez a két óra csupán orientáló jellegű, s – a terápiás helyzetektől eltérően – nem kötelező időkeret. Nem hiúsulhat meg egy megállapodás azért, mert a konferencia 10 perccel túllépi a 120 perces keretet. Az idővel való gazdálkodás a facilitátor felelőssége, ami azonban a résztvevőkkel megosztható. A facilitátor figyelmeztethet a rendelkezésre álló idő gazdaságos felhasználásának közös érdekére. Elmondhatja, hogy bízik abban, másfél-két óra munkával az érintettek képesek lesznek problémájukat megoldani, s ő ebben igyekszik segíteni, de a megállapodás érdekében kéri, hogy az időkereteket kezeljék rugalmasan. Ha ezt mindenki számára világosan és elfogadhatóan közli, a megállapodás kb. 90 perc alatt valóban megszületik. (A konferencia eredeti forgatókönyve szerint egyáltalán nincsenek időkorlátok. Tapasztalataink azonban azt mutatják, hogy minden csoportban akad egy-két türelmetlen ember, aki akkor szabadul meg a feszültségtől, ha orientáló jelleggel mondunk valamit az időkeretéről.)

V.4. ábra

Klasszikus szereposztású konferencia ültetési rendje (T. O'Connell-T. Wachtel-B. Wachtel nyomán⁹¹)



A konferencia forgatókönyve

A folyamat az alábbi lépésekből áll:

1. Rövid bevezető
2. Resztoratív kérdések
3. A megállapodásról való konzultáció
4. A megállapodás tisztázása, megfogalmazása
5. Kötetlen eszmecsere és a megállapodás aláírása

A fenti tartalmi egységek a konferencia hangulati ívét is meghatározzák. A bevezető a biztonságos keretek megteremtését és a facilitátor iránti bizalom kialakulását szolgálja. A körkérdéseknél zajlik a történet újraélése, s az összes szereplő érzelmeinek megjelenítése a beszélgetés közös terében (a résztoratív kérdések „működését” lásd később). Az érzelmek kölcsönös megélése és megértése által ezen a ponton gyakran bekövetkezik az első belátás, „megvilágosodás”, s elhangzik az első spontán bocsánatkérés is. A megoldásról való

⁹¹ In: Megbékélés és jóvátétel. Szerk.: Herczog Mária. Család Gyermek Ifjúság Könyvek, Budapest, 2003.

konzultáció során a történet egyre inkább (bár nem minden résztvevőnél azonos ütemben) megtisztul az érzelmektől, és a racionális megközelítés szép lassan átveszi a dominanciát. Egyidejűleg az egyéni sérelmek és megélések felől mind inkább a közös megoldás keresése felé tolódik a hangsúly. A megoldás egyes elemeinek konkretizálása, tisztázása már konstruktív együttműködésben zajlik: a megoldás kereteiben már mindenki egyetért, és a konkrétumokban való megállapodás (mi legyen a határidő, ki és hogyan ellenőrizze, stb.) a közös felelősség érzésével tölti el a résztvevőket. Miközben a facilitátor írásba foglalja és aláírásra készíti elő a megállapodást, teasüteménnyel és frissítővel kínálva magukra hagyja a résztvevőket, akik megtapasztalhatják, hogy most már a facilitátor jelenléte nélkül is képesek – sőt kifejezetten oldottan képesek – egymással érintkezni.

A megállapodás⁹²

A konferencia megállapodásába csak olyan elemek kerülhetnek, amiben valamennyi résztvevő egyetért. A konkrét szöveget (amit valamennyi résztvevő alá is ír), a megoldási javaslatok nyomán fogalmazzák meg. Ezeket a javaslatokat a konferencia konzultációs szakaszában gyűjtik és vitatják meg az érintettek. Csak olyan megoldási javaslat marad állva, amit mindenki elfogadott. Ha valaki egy javaslattal nem ért egyet, azt vagy a kritika mentén tovább finomítják, vagy elvetik. Így alakulnak ki a végső megállapodás alapját képező javaslatok. A konferencia végső megállapodása akkor jó, ha egyértelmű és ellenőrizhető. Tehát pontos viselkedési szabályokat, határidőket, felelősöket tartalmaz, és az ellenőrzésre vonatkozóan is rendelkezik.

Talán meglepő, hogy akkor, amikor egy hosszú és érzelmileg megterhelő beszélgetés (vita) után mindenki megkönnyebbülésére végre körvonalazódik a megállapodás, a felek egyáltalán nem tartják időhúzásnak, fölösleges aggályoskodásnak a facilitátor részletekbe menő tisztázó kérdéseit. Ilyenkor már mindenki átérzi a majdani megállapodás súlyát. Az sem közömbös, hogy a résztvevők, megélve az elvégzett munkában a saját szerepüket, eljutnak odáig, hogy „tökéletes munkát” szeretnének végezni. Ezt a munkafázist a felek között időközben helyreálló bizalom is támogatja: ilyenkor már senki nem akar lehetetlent vagy kifejezetten kellemetlent kívánni a másiktól, s nem igényel a feltétlenül szükséges biztosítékoknál többet. Ezért a megállapodás részleteinek tisztázása általában gyorsan és hatékonyan zajlik. Sőt: ha nem így van, ha a konkretizálás nehezen halad, az gyanússá teszi a megállapodás alapelveit.

⁹² A Függelékben egy üres megállapodás-sémát és egy valódi, anonimizált megállapodást közlök.

Ha egy csoport nem tud megegyezni a részletekben, valószínű, hogy valami elkerülte a figyelmünket, és az általunk jóváhagyott javaslatok tekintetében nem volt valódi konszenzus a beszélgetés korábbi szakaszában. Ezért célszerű még egyszer kiemelni: a megállapodásba csak olyan vállalások és szabályok kerülhetnek, amiben a résztvevők közül mindenki egyetért!

Resztoratív kérdések a Szentől-szembe konferencián

A Szentől-szembe konferencia első tartalmi fázisa, a történetek felelevenítése meghatározott kérdések alapján zajlik. Itt fontos megjegyezni, hogy látható módon egy igen ritualizált eljárásról (rögzített forgatókönyv, ülésrend, megszabott kérdések) van szó, s könnyen felvetődhet a kérdés, nem veszélyezteti-e ez a szabályozottság a spontaneitást, nem feszélyezi-e a résztvevőket, nem köti-e gúzsba kreativitásukat, s legfőképpen: nem köti-e gúzsba ez a rituálé magát a facilitátort? Nos, minél közelebből nézzük és minél alaposabban elemezzük, annál inkább látható, hogy ez a rendszer, a maga előírásaival együtt, nem más, mint biztonságos keret a szabadsághoz: pontosan úgy ad biztonságot a facilitátornak, ahogyan a facilitátor a résztvevőknek. S a keretek által nyújtott biztonságban a facilitátor pontosan azt a szabadságot tapasztalja meg (ami munkánk során számtalanszor megtörtént), amit a résztvevők is megtapasztalnak a facilitátor által biztosított keretek között. Éppen azért kell jól érteni a keretek, szabályok, rituálék funkcióját, hogy vak engedelmesség helyett képesek legyünk örömmel ráhagyatkozni az általuk nyújtott biztonságra. A továbbiakban a megszólítás sorrendjében ismertetem és röviden elemzem a résztvevőknek feltett kérdéseket.

1. Elkövető(k)

Mi történt?

Mit éreztél akkor?

Mit gondolsz erről azóta?

Szerinted kiket érintett ez az esemény?

Hogyan érintette őket?

2. Áldozat(ok)

Mi volt a reakciód az esemény megtörténtekor?

Milyen érzéseid vannak a történetekkel kapcsolatban?

Mi volt a legnehezebb dolog az egész történetben?

Hogyan reagált a környezeted, amikor meghallották, hogy mi történt?

3. Az áldozat támogatói

Mire gondolt, amikor értesült az eseményekről?

Most mit érez a történetekkel kapcsolatban?

Mi volt a legnehezebb az Ön számára a történetben?

Mi Önnek most a legfontosabb a történetben?

4. Más „érintettek”; ha vannak

Önt mennyiben érintette a történet?

Mire gondolt, amikor értesült az eseményekről?

Most mit érez a történetekkel kapcsolatban?

Mi volt a legnehezebb az Ön számára a történetben?

Mi Önnek most a legfontosabb a történetben?

5. Az elkövető támogatói

A támogatóként megjelent szülőtől, nevelőtől meg kell kérdezni, miután idáig a gyermekét érintő súlyos vádakat hallgatott, s ez feltehetőleg nagyon megviselte:

Ez nagyon nehéz lehetett az Ön számára... Szeretne erről beszélni?

Ezután ugyanazokat a kérdéseket tesszük fel, mint az áldozat támogatóinak:

Mire gondolt, amikor értesült az eseményekről?

Most mit érez a történetekkel kapcsolatban?

Mi volt a legnehezebb az Ön számára a történetben?

Mi Önnek most a legfontosabb a történetben?

Figyeljük meg, hogyan „varázsolja” ez a forgatókönyv a résztvevők körébe a történetet, s hogyan vigyáz egyúttal az érintettekre! A „Mi történt?” illetve „Mi volt a reakciód...” kezdetű kérdés nem kíván többet, mint a történet józan felelevenítését. Ezzel a megkérdezett megérkezik az „ott és akkor”-ba. Így a „Mit éreztél akkor” kérdés valóban ott, a történet közepén találja az érintettet, aki így képes hitelesen megjeleníteni az érzelmeit. Ezt a beszámolót a többiek hallják, így az érzések megjelennek a közös térben. Ezután a „Mit

gondolsz erről most?” kérdéssel újra a racionális síkra emeljük a történetet, ezzel megelőzve, hogy az érzelmekbe beleagadjunk. Ugyanezt a konkrét-érzelmi-racionális utat járja be a többi érintett is a nekik feltett kérdések megválaszolásával (a „Mi a legnehezebb...” kérdés az érzelmeket szólítja meg, s az utána következő „Mi a legfontosabb...” kérdés az intellektusra hat, és egyúttal a megoldás keresésének irányába mozdít el). Ez a struktúra alkalmas arra, hogy a közös térben megjelenjenek és mindenki számára elérhetővé váljanak a megoldáshoz szükséges érzelmi és intellektuális erőforrások, miközben ügyel arra, hogy ne kavarjuk fel kontrollálatlanul az érzelmeket.

A facilitátor kommunikációja

A facilitátor a konferencia egésze során sajátos kettős szerepben van: a keretek és a feltételek biztosításában nagyon aktív és határozott, tartami kérdésekben viszont teljesen semleges. A helyzetet tovább árnyalja, hogy a keretek és a feltételek biztosítása nemcsak arra vonatkozik, hogy a facilitátor örködik a kommunikációs szabályok betartása felett. A facilitátornak olyan belső feltételek megteremtésében is segítenie kell, mint egyes szereplők szorongásának vagy éppen indulatainak leküzdése. Tehát igyekszik mindent megtenni annak érdekében, hogy mindenki optimális és konstruktív módon legyen képes bekapcsolódni a kommunikációba. Ezért szerepe a körkérdések szakaszában sem korlátozódik pusztán a kérdések megfelelő sorrendben történő feltételére; értő figyelemmel, megerősítéssel vagy éppen kontrollal kell hatnia a szereplőkre, annak érdekében, hogy az optimális kommunikációs helyzet kialakulhasson. A konferencia későbbi sikere nagyban múlik azon, hogy ezt sikerül-e olyan módon megtennie, hogy közben folyamatosan megőrzi az összes résztvevő bizalmát. A konferenciának ez a szakasza komoly lélekjelenlétet és osztott figyelmet igényel, hiszen nemcsak a beszélőre, de a többiek metakommunikatív jelzéseire is folyamatosan figyelni és reagálni kell. Csak így lehet a megtartó közeget mindenki számára biztosítani.

A megoldási javaslatok kidolgozásának fázisában ez a működés egészül ki az elhangzottak tartalmi „karbantartásával”, tehát a racionális eszközök bekapcsolásával a folyamatba. A facilitátor nem élhet megoldási javaslatokkal. Ez nem is lenne szerencsés, hiszen megfosztaná a folyamatot legfontosabb hatóerejétől, a saját megoldásból fakadó motivációtól.

A facilitátor dolga csak annyi, hogy kommunikációs eszközökkel támogatssa a megállapodáshoz vezető folyamatot. Ügyelnie kell arra, hogy mindenki megfelelő teret kapjon, hogy az érzések és kívánságok megfogalmazásával a résztvevők ne sértsék egymást

(ne minősítsenek), hogy ne térjenek el a tárgytól (a konkrét esetről beszéljenek, s ne általában valakinek a viselkedéséről), s hogy ne sikkadjon el egyetlen javaslat sem, illetve ne „éljen tovább” olyan javaslat, amivel nem értett mindenki egyet. A facilitátor segít a gondolatok megfogalmazásában (visszatükröz, átfogalmaz, segítő kérdést tesz fel), illetve segít a körben megjelenő gondolatok strukturálásában (kiemeli, de nem önkényesen, a lényegyet, csoportosít, segít sorrendet felállítani). A facilitátor kérdés formájában sem fogalmazhat meg javaslatot (pl. „Mi lenne, ha... vagy „Arra még nem gondoltak, hogy...”). Folyamatosan ügyel arra, hogy a beszélgetés világosan megfogalmazható, ellenőrizhető megoldási javaslatok felé tartson. Ha a beszélgetés leülni látszik vagy egy-egy szócsatából a résztvevők nem tudnak kiszabadulni, emlékeztet a beszélgetés tétjére, kiemeli a már elért eredményeket, pozitív visszajelzéssel igyekszik a motivációt és a konstruktív hozzáállást megerősíteni. Mivel ez az attitűd igen komoly koncentrációt igényel, kezdetben mindenképpen célszerű – főleg több résztvevő esetén és súlyosabb ügyekben – a konferenciát páros vezetéssel megszervezni.

A facilitátor a sikeres megállapodás után megköszöni a munkát, és kiemeli, hogy a konfliktust a résztvevők oldották meg.

A módszer kritikája

A Szemtől-szembe konfliktuskezelő módszer a resztoratív, azaz kárhelyreállító szemléletű közösségi konfliktuskezelés konkrét technikai megvalósításának egyfajta, jól definiált lehetőségét kínálja. A konkrét forgatókönyv, a ritualizált keretek biztonságot adnak a módszer alkalmazójának, de ugyanez sokakban az idegenszerűség érzetét keltheti, és elriasztja őket a kipróbálástól. A módszert képviselő facilitátor felelőssége, hogy ne csak a kereteken örködjön és a konfliktusmegoldó beszélgetés sikerét garantálja, de magatartásával az otthonosság érzetét is megteremtse a résztvevőkben, és felkelte az érdeklődést a módszer önálló alkalmazása iránt. Ehhez olyan szakemberre van szükség, aki maga már olyan biztonsággal mozog a módszerben, hogy képes a kereteket és rítusokat spontán, természetes módon képviselni, illetve rugalmasan, ám a biztonságot nem veszélyeztetve a résztvevőkre szabni.

A módszert – főképp pszichológiai érdeklődésű szakemberek részéről – sok kritika éri azért, hogy nem kellőképpen mélyen foglalkozik a felszínre került érzésekkel. Az észrevétel valós, ám ez nem a módszer hiányossága, hanem azon túlmutató felvetés. A Szemtől-szembe módszer a fent bemutatott stratégiát alkalmazza az érzelmekkel való munkában; vagyis

felszínre hozza, felmutatja az érzelmeket, hogy a csoport ezek ismeretében egyrészt megkönnyebbüljön (bocsánatkérés és megbocsátás), másrészt képes legyen racionális úton a továbblépés lehetőségét megtalálni. Egy másfél-kétórás beszélgetés reális célja nem mutathat ennél messzebbre. Ez nem jelenti azt, hogy a módszer érzéketlenül elmenne a felszínre került érzelmek mellett, hiszen a megállapodás tartalmazhat a jövőre tett vállalásokat, melyek vonatkozhatnak a pszichés jellegű problémák kezelésére⁹³. A facilitátor felelőssége, hogy a resztoratív kérdésekkel feltárt történet(ek)ben felfedezze ezeket a mélyebb szálakat, és a megoldáskeresés során felvegye a megoldandó problémák sorába. A megoldáskeresés azonban magán a Szemtől-szembe konferencián nem lélektani síkon zajlik; itt csak a lélektani megoldáshoz vezető racionális lépésekben állapodnak meg az érintettek.

Az adaptálás lehetőségei

A IV. fejezetben ismertetett kutatási eredmények tükrében (az iskolák 9%-a használ, és további 35%-a használna konfliktuskezelő facilitátort) úgy tűnik, a Szemtől-szembe konferenciamódszer alkalmazása iránt komoly szükséglet mutatkozhat. A módszer terjesztése multiplikátor-rendszerben képzelhető el, ahol a már kiképzett szakemberek az iskolák számára facilitátori szolgáltatást, és tantestületenként néhány pedagógus részére képzést nyújtanának. A módszer szempontjából leghatékonyabbnak tűnő képzési forma a rövid tréninget követően nyújtott gyakorlati támogatás: a kiképzett facilitátorok kezdetben a képzővel közös, kettős vezetéssel szervezett konfliktuskezelő beszélgetéseken szereznek gyakorlati tapasztalatot. Az új facilitátorok az első néhány általuk vezetett konferencia után kötelezően, később szabadon élhetnek a szupervízió lehetőségével. Az adaptációnak ez a módja lehetővé tenné, hogy a facilitátorok képzésével párhuzamosan megkezdődjön a módszer iskolai gyakorlatban való meghonosítása.

Ez a modell azt feltételezi, hogy az iskolák számára van egy elérhető facilitátor, akit probléma esetén felkereshetnek, és aki a konfliktuskezelő konferencia megszervezésével és levezetésével kedvet csinál néhány pedagógusnak ahhoz, hogy a módszert elsajátítsa. Mivel kezdetben a kiképzett facilitátor lesz az, akit az iskola probléma esetén segítségül hív, fontos, hogy az iskolák számára elérhető közelségben legyen egy ilyen szakember. Ezért lenne célszerű az oktatási egyeztető (közvetítő, konfliktuskezelő, stb.) szolgáltatási hálózatot,

⁹³ Lásd például a Függelékben *A verbális agressziótól az érzelmi megtisztulásig* című esetben L. családi háttértörténetét

legalább megyei szinten működő szakemberekkel, létrehozni. Amennyiben sikerrel zárul, ezt a folyamatot segítheti az OFI 2008-2011-re tervezett alternatív vitarendezési projektje⁹⁴, melynek keretében a mediáció és resztoratív eljárások alkalmazására és tanítására készítik fel a leghátrányosabb helyzetű régiókban működő szakiskolákat.

Az alternatív vitarendezés, az érdekalapú tárgyalás és a resztoratív technikák bevezetése a szakképző intézmények működési és nevelési gyakorlatába

„A Program *missziója*: az alternatív vitarendezés egyes (mediációs és resztoratív) technikáinak bevezetése és intézményesítése (egységes protokoll, mérhető eredményesség, kidolgozott képzési tartalom, működő támogató rendszer), három régió (Dél-Alföld, Dél-Dunántúl, Észak-Magyarország) szakképzést is folytató közoktatási intézményei és partnerei körében.

A három évre szóló Program *célja*, hogy mérhetően javuljon az iskolák és a szülők kapcsolata; a resztoratív (helyreállító) eljárások alkalmazásával érezhetően visszaszoruljon az oktatási intézményekben megjelent és egyre növekvő erőszak (tanulók között, valamint tanulók, szülők és tanárok között); a lemorzsolódás csökkenjen; a hátrányos helyzetű gyermekek segítséget kapjanak beilleszkedésükhöz, elfogadásukhoz; valamint erősödjön az iskolák és partnereik közötti kommunikáció és együttműködés. Ezért a Program elsődleges *célcsoportjai*: a dél-alföldi, dél-dunántúli és észak-magyarországi régiókban elhelyezkedő, szakképzést (is) folytató közoktatási intézmények pedagógusai, diákjai, intézményvezetői, intézményfenntartói, szülők-szülői testületek, valamint egyéb oktatási, szociális, igazságügyi rendszerben dolgozó szakemberek.

A Program elsődleges *szolgáltatásaként* az oktatásügyi vitában álló felek számára nyújt közvetítői szolgáltatást speciálisan képzett és több éves tapasztalattal rendelkező közvetítők bevonásával. Emellett a Programba bekapcsolódó oktatási intézmények pedagógusai megismerik és elsajátítják a konfliktuskezelési technikák olyan szintjét, hogy képesek legyenek azokat napi munkájuk során a konfliktusos helyzetekben alkalmazni, ezt az ismeretet tovább is adni.

A Program *három szakaszból* áll: referencia központok létrehozása, „jó gyakorlatok” mintaintézményeinek kialakítása, majd ezek regionális elterjesztése.

Az *első szakaszban* olyan képzési, konzultációs, esetkezelési szolgáltatások válnak elérhetővé, melyek során a regionális irodák és a bevont oktatási intézmények munkatársai külső szakértők segítségével tudják elsajátítani a megfelelő eljárások alkalmazását, bevezetésük lépéseit.

A *második szakaszban* az intézmények beépítik az eljárásokat mindennapi működési gyakorlatukba, és kialakítják a szükséges ismeretek átadásának formáit, gyakorlatát a tanulók és partnerek (szülők, fenntartók, stb.) számára.

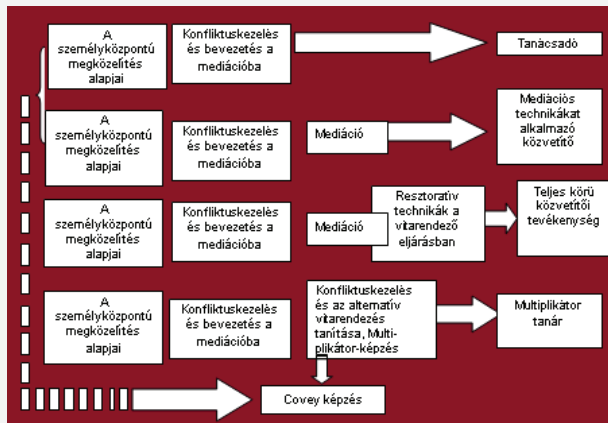
⁹⁴ Forrás: <http://www.ofi.hu/index.php?group=1&page=400>

A harmadik szakaszban a Program szereplői a régiók intézményeiben terjesztik a módszert, mérik a Program eredményességét, valamint kialakítják a fenntarthatóság kereteit.

Az OKSZ hosszú távú célja, hogy a tapasztalatok alapján a fenti szolgáltatások kiterjeszthetők legyenek az ország további régióira és az oktatás egyéb típusú intézményei számára is, valamint hogy elkészüljön egy folyamatosan frissített közvetítői névjegyzék, amelynek tagjai megfelelő képzettséggel, tapasztalatokkal és referenciákkal rendelkeznek.”

V.5. ábra

Az OFI Alternatív vitarendezés projektjének képzési rendszere



A moduláris képzési rendszer⁹⁵ négyféle képzési utat kínál, és négy különféle tevékenységre készít fel. Konkrét pedagógiai hozzáadékkal különösen az utolsó két képzési sor kecsegtet: a „teljes körű közvetítői tevékenységre” vonatkozó kompetencia lehetővé teszi a facilitatori segítségnyújtást a manifesztálódó konfliktushelyzetekben, illetve a fegyelmi eljárást elkerülő egyeztető eljárás vezetését. Az utolsó sorban található képzési út az alternatív vitarendezési eljárások – akár diákok körében történő – tanítására készíti fel a résztvevőket. A képzéseket elvégzett tanárok (a tanult technikákkal dolgozók kötelezően) 30 óra szupervíziós és 30 óra esetmegbeszélési lehetőséget kapnak. A program mindezen felül tartalmazza a szervezet támogatását is az új technikák integrálásában; így kiemelten kezeli és segíti az egyeztető eljárás beépítését a fegyelmi eljárás folyamatába.

⁹⁵ Forrás: „Az alternatív vitarendezés, az érdekalapú tárgyalás és a resztoratív technikák bevezetése a szakképző intézmények működési és nevelési gyakorlatába” projekt akkreditált pedagóg-továbbképzési ajánlata, <http://www.ofi.hu/index.php?group=7&page=21>

Az OFI projektje az első több iskolát is érintő komplex program, ami felismeri az alternatív vitarendezési módokban rejlő pedagógiai potenciált, és rendszerszerűen igyekszik azokat az iskola életébe integrálni. A rendszer a képzéstől, a szervezet fejlesztésén át, a támogató szolgáltatásig (szupervízió, esetmegbeszélés) minden lényegi elemet tartalmaz. Épp ezért különösen fontos a megvalósítás során a projekt értékelése, a későbbiekben hasznosítható tapasztalatok láthatóvá tétele, a tanulságok levonása (a program 2011-ben zárul).

V.4. Erőszakmentes Iskola Program – Csoportos technikák a megelőzésben⁹⁶

Miután a 2008 márciusában napvilágra került „tanárverés” helyszíne a VIII. kerületi, Erdélyi utcai Lakatos Menyhért Általános Iskola és Gimnázium volt, Józsefváros képviselő-testülete az alpolgármester kezdeményezésére 2008 júniusában komplex agresszió megelőzési modellprogram indítása mellett döntött, és annak költségeit is magára vállalta. A program a 2008/2009-es tanévben a kerület három általános iskolájában valósult meg. (Az Erdélyi utcai diákok, három másik iskola tanulóival együtt, egy másik programban, a Magdolna negyed szociális és bűnmegelőzési programjában vesznek részt.) Az Erőszakmentes Iskola Program célja az intézmények pedagógusainak szakmai képzése, valamint a tanulók, illetve szüleik együttműködési készségének javítása, az erőszakmentes iskola megvalósítása érdekében. A program külön komponenseket tartalmaz a pedagógusok, a diákok és a szülők számára.

A program megvalósítói az Összjáték Alapítvány munkatársai, akik pedagógus és mentális végzettséggel (mentálhigiénikus, pszichológus, tréner, családterapeuta) egyaránt rendelkeznek, és sokéves tapasztalatot szereztek mind az iskola világában, mind a lelki egészség megőrzése, illetve gyógyítása terén.

Csoportos technikák az agresszió megelőzésében

Tanári esetmegbeszélő csoport

A csoportos technikák mára nemcsak a személyiségfejlesztésben és a gyógyításban, de egyes humán területek szakmai munkájában is elterjedtek, sőt sok helyen a szakmai protokoll

⁹⁶ Az összefoglalás Horváth Magdolnával, a program szakmai vezetőjével folytatott interjú alapján készült.

résztévé váltak⁹⁷. Így a szociális szféra intézményeiben (gyermekjóléti szolgálat, hajléktalanszálló, anyaothon, stb), a pszichiátriai betegekkel dolgozó kórházi osztályokon vagy a nevelési tanácsadókban kötelező a munkatársak rendszeres részvétele az esetmegbeszélő és/vagy szupervíziós csoportokon⁹⁸. Ugyanígy, az iskolai agresszió megelőzésében és kezelésében, illetve általában: az iskolai problémahelyzetek megoldásában is komoly szerepet játszhat a tanároknak egyszerre módszertani segítséget és mentális támogatást nyújtó esetmegbeszélő csoport. A IV. fejezetben közölt kutatási eredmények szerint a válaszadó iskolák 36%-ában tartanak esetmegbeszélő csoportokat, és további 24%-ban szívesen tartanának. A gyakorlati tapasztalatok azonban azt mutatják, hogy a csoportok működése általában esetleges marad: csak néhány pedagógust érint, nem kellő gyakorisággal működik, és csak ritkán integrálódik szervesen az iskola életébe. A józsefvárosi modellprogram többek között arra kereste a választ, hogyan lehet ezt a munkaformát az iskolai hétköznapiakba szervesen beépíteni.

Önismereti és készségfejlesztő csoportok

A csoportos technikák a legszélesebb értelemben vett önismereti munkától, adott konkrét készség fejlesztésére koncentráló, tréning-jellegű foglalkozásokig (például asszertivitás fejlesztése), egyaránt használhatóak; a csoportfolyamatok személyiség- és készségfejlesztő hatása értelemszerűen kiaknázható az agresszió megelőzésében is. Nagyon nem mindegy azonban, hogy melyik célcsoportnál (tanárok, diákok, szülők) mi a konkrét célkitűzés, és milyen módszertant alkalmazunk. Adott esetben az önismeret fejlesztése és az énerősítés lehet a kiindulópont, más csoportok esetében konkrét kommunikációs technikák megtanítását érdemes a középpontba állítani. Különösen kamasz csoportok esetén a csoportos élményeket generáló strukturált gyakorlatok biztosíthatják a megfelelő fejlesztő hatást.

Mindebből az következik, hogy annál hatékonyabb a csoport működése, minél inkább képes a vezető széles módszertani repertoárjából kiválasztani azt a megközelítést, ami az adott csoport számára a legmegfelelőbb. Különösen így van ez egy olyan program esetében, ahol a vállalt

⁹⁷ A csoportműködés szociálpszichológiai értelmezéséről lásd Csepeli (2006). A csoportok egyéni pszichés fejlődésre gyakorolt hatásáról részletesen ír Rudas (2004).

⁹⁸ Az esetmegbeszélő csoport a szóban forgó történet szakmai megoldására, míg a szupervízió az esethez szakember személyes megélésére koncentrál. A csoport mindkét esetben figyelemmel, visszajelzéseivel segíti az esethezót. A csoport támogatása nemcsak az eset további kezeléséhez nyújt segítséget, de jelentős szerepet játszik a lelki egészség megőrzésében is.

feladatra még nincsenek kialakult szakmai protokollok. A Józsefvárosban lezajlott modellprogramban folyamatos reflexió kísérte a szakmai munkát, melynek eredményeképpen a szóban forgó csoportok módszertana, a szükségletek és a tréneri elképzelések közötti dinamikában, kialakult.

A program szerkezete

Pedagógus készségfejlesztő és esetmegbeszélő csoport

A csoport célja az önismeret, kommunikációs-, és konfliktuskezelő készség fejlesztése, valamint verbális és dramatikus technikákkal vezetett esetmegbeszélés, a problémamegoldó készség fejlesztése és a lelki egészség védelme céljából.

Személyiségfejlesztő csoport diákoknak

Csoportfoglalkozások a diákok önismeretének, konfliktuskezelő módszereinek fejlesztése, indultaik szabályozása és kontrollálása, valamint kudarcaik feldolgozása érdekében. A csoport célja a diákok segítése erőforrásaik megismerésében, pozitív jövőképük kialakításában.

Szülőcsoport az iskolába járó tanulók szülei számára

A csoport célja a szülői kompetenciák megerősítése, erőforrásaik feltérképezése, a pozitív működések megerősítése. A partneri együttműködés érdekében a tanév során két alkalomra közös szülő-pedagógus kapcsolatfejlesztő tréninget terveztek.

Megvalósítás és tapasztalatok

A program nem titkolt célja volt, hogy az első év kísérleti fázisában kiérlelődjön az a rendszer, illetve módszertan, aminek alapján a program a kerület összes iskolájában bevezethető. Ezért a szakemberek nagy rugalmassággal igyekeztek mind az iskola mint intézmény valóságához, mind a három iskola sajátos helyi körülményeihez alkalmazkodni, miközben szakmai értelemben mindvégig ragaszkodtak a program célkitűzéseéhez. Az egyéves időszak a technika (lebonyolítás) és a módszertani tapasztalatok szempontjából is számos tanulsággal szolgált.

Időkeretek

Egyszerre módszertani és szervezési problémát jelent az időkeretek kérdése. Az előkészítés során a szakmai team havi egyszeri, háromórás foglalkozással számolt a tanári- és diákcsoport esetében, és kéthavi találkozással a szülőcsoportnál. Azonban a program nem indult el szeptemberben a tanévkezdéssel, a tanári foglalkozásokat nem illesztették a tanév rendjébe. Így jobbára csak késő délutáni időpontokat találtak, ami sokszor a részt vevő tanárok motivációjának rovására ment.

A diákcsoportok esetén a fiatalok terhelhetősége szabott határt a tervezett háromórás foglalkozásoknak. Miután a vezetők már az első alkalommal tapasztalták, hogy ez az időtartam a szóban forgó gyerekek számára túl hosszú, rövidítették, és egyúttal sűrítették – kéthetente tartották – a foglalkozásokat. Ez jó döntésnek bizonyult, mivel a gyerekek szerettek, várták, igényelték a foglalkozásokat.

A szülőcsoportok szerveződésében érzékelhető volt, hogy ez a közösség távolabb esik az iskolától – az iskolai kezdeményezés sem pro, sem kontra nem bír kötelező erővel. Így volt olyan intézmény, ahol nem sikerült a szülőcsoportot megszervezni, és olyan is, ahol heti-kétheti rendszerességgel (a forrásokat átcsoportosítva) találkozott a csoport és a szakemberek.

Illeszkedés az intézményi struktúrához

Összetett problémát jelent a tanári- illetve diák csoportok intézményi működési rendhez való illesztése. Kérdés, hogy ki vegyen részt a csoportban, illetve ki határozza meg egyáltalán, hogy kik vegyenek részt? Előzetes figyelmet igényel, hogy a foglalkozások illeszkedjenek az érintett tanárok, illetve diákok munkarendjéhez. A folyamat ritmusa, tervezhetősége miatt az is fontos, hogy ne maradjanak el foglalkozások, ezért az időtervet ennek megfelelően, körültekintően kell előkészíteni. Fontos, hogy világos legyen a program vezetői és az intézmény vezetése közötti viszony. A szerepek, együttműködési formák és határok nagyon pontos definíciója szükséges a rivalizálás, súrlódások megelőzése érdekében. Meghatározó kérdés az is, hogy részt vegyen-e az intézményvezető az esetmegbeszélő csoportban.

Kik vegyenek részt a foglalkozásokon?

A program kísérleti évében a részt vevő iskolákra bízta a csoportok összeállítását. Az ebből származó tanulságokat levonva, mára kialakult a csoportok szervezésére vonatkozó szakmai koncepció.

Mivel a csoportok tagjai az iskolából verbuválódtak, óhatatlanul előállt az a nem túl szerencsés helyzet, hogy a csoportokat az intézményvezetés, a saját szempontjai és elvárásai szerint állította össze. A tanári esetmegbeszélőnél előfordult, hogy sérült az önkéntesség elve, fokozva a csoporton belül megjelenő ellenállást. Miközben, mivel a foglalkozások plusz időben, plusz feladatként jelentek meg, valójában kötelezővé tételük sem volt adekvát. Így előfordult, hogy az „iskolavezetés erősen elvárja” formulája érvényesült, ami oda nem illő érzelmi töltéssel, ellenállással terhelte meg a csoportot. Természetesen, amennyiben a munkaidőn belüli foglalkozás lehetősége biztosított, és világosan a munkakör részévé tették, lehetséges az esetmegbeszélő csoport kötelezővé tétele, ahogyan a szociális szférában számos munkakörben kötelező a hasonló típusú problémamegoldó szakmai csoportokon való rendszeres részvétel. A tanári esetmegbeszélő csoportnak eszerint vagy önkéntesnek, vagy jól szabályozott munkaköri előírások alapján kötelezőnek kell lennie, ám a részvétellel kapcsolatos informális vezetői elvárás nem szerencsés.

A szülőknél nyilván lényegesen egyszerűbb az önkéntesség biztosítása; a kérdés csak az, hogyan lehet hatékonyan elérni a szülőket. Erre az iskola gyermekvédelmi felelősének bevonása kínált jól működő megoldást.

Különös nehézséget jelent a diákcsoport összeállítása, hiszen az iskola, a csoportfoglalkozástól való elvárásai függvényében, más és más szempontok szerint válogat. Lehetséges az önkéntes jelentkezés, ami nagy eséllyel a foglalkozás iránt nyitott tagokból álló, jól működő csoportot eredményez. Lehetséges azonban az is, hogy az intézményvezető kijelöli a foglalkozáson részt vevő diákokat. Ez egyrészt csökkenti a tagok motivációját, másrészt a stigmatizáció veszélyét rejt magában (a 'rossz diákokat' elküldték megjavítani), ahogyan az is, ha egész osztályokat – mint megjavítandó, rossz osztályt – jelöl ki az igazgató. A diákcsoportok összeállításánál tehát hasonló probléma jelentkezik, mint a tanári csoport esetén. Jó megoldás a teljes önkéntesség, és jó megoldás a rendszerbe illeszkedő kötelező foglalkozás (például adott iskolafokon tanuló osztályok), ám kerülendő a csoportfoglalkozások esetleges szempontok alapján történő kötelezővé tétele.

Az intézményvezetés és a program vezetése

A program akkor tudja hatékonyan kifejteni a hatását, ha illeszkedik az intézmény célkitűzéseire és hétköznapi működéséhez. Az intézményvezetőnek és a program vezetésének előzetesen egyeztetni kell a célokat, a csoportok összeállítását, a térbeli és időbeli

kereteket. Ezek azok a stabil alapok, melyek egyértelműen kijelölik a programvezetők mozgásterét. Ezeken a kereteken belül a program irányítói teljes szabadsággal dolgoznak. Ahhoz, hogy a stabil keretek létrejussanak, alapos előkészítő munkára van szükség az intézmény és a program vezetése között.

A tanári készségfejlesztő és esetmegbeszélő csoportok működése

A tanárokkal való munka a tapasztalatok során át érte meg azt a struktúrát, amin belül a csoport tevékenysége a legbiztonságosabbnak és leghatékonyabbnak bizonyult. A kezdetben tiszta dramatikus esetmegbeszélő csoportként elképzelt foglalkozást készségfejlesztő- és esetmegbeszélő csoporttá alakították, és az előzetesen tervezettnél jelentősebb teret adtak benne a feszültségek ventillálásának. A tanári foglalkozások felépítése végül így alakult:

Az első részben mindig lehetőséget kaptak a csoporttagok a feszültségeik, indulataik levezetésére, kibeszélésére. Ennek kapcsán megtapasztalhatták, hogy a kollégáiknak is vannak az övékhöz hasonló nehézségeik; mások is átéltek tehetetlenséget, bizonytalanságérzést. Ugyanakkor a csoportszolidaritás, együttérzés, figyelem élményében is részesültek, és megoszthatták sikereiket, örömeiket is egymással.

A foglalkozások második részében különböző strukturált gyakorlatok segítségével önmaguk és egymás mélyebb megismerésére kaptak lehetőséget a csoporttagok. Ez az önismeret fejlesztésén túl a csoportkohézió erősítését is szolgálta. A foglalkozásnak ezt a blokkját előre nem tervezték a trénernek, de az előzetes csoporttapasztalatok nélkül érkező csoporttagoknak szükségük volt erre a készségfejlesztő részre ahhoz, hogy a dramatikus esetmegbeszélésen képesek legyenek aktívan részt venni.

A harmadik részben a dramatikus esetmegbeszélő módszertanával dolgoztak. A helyzeteket és a szerepeket a résztvevők határozták meg, a saját pedagógiai gyakorlatukból hozott problémás esetek kapcsán. Ezekben a sajátélményű helyzetekben feltárnak azok a rejtett lelki folyamatok, amelyek a szereplők agresszív cselekedeteit kiválthatják. A sokféle pozícióban (tanár, diák, szülő, intézményvezető, stb.) átélt szituációk és szerepek révén a pedagógusokban végbemenő azonosulás gyakran segítette elő a szempontváltást, és így szemléletváltást okozott. A résztvevők képessé váltak arra, hogy megértsék a gyerekek egymás közötti és pedagógusokkal szembeni agresszív magatartásának lélektani hátterét, és közösen igyekeztek új stratégiákat kidolgozni a megértett folyamatok kezelésére.

A diákcsoportok működése

A diákok alacsony mentális terhelhetősége, magatartászavara nemcsak a foglalkozások időtartamának csökkentését (három óráról másfél órára) vonta maga után, de hatott a csoportvezetés módszertanára is. Az eredetileg tervezett, dramatikus eszközökkel dolgozó konfliktuskezelő csoport helyett erősen strukturált, cselekvéses játékokra építő foglalkozásokat tartottak, és a csoportépítést állították a középpontba.

Az alábbi beszámoló-részletből nyomon követhető, ahogyan a csoport vezetői rátalálnak az adott helyzetben adekvát módszertanra:

„Néhány alkalom után a tanulók „karácsonyi buli” szervezését kezdeményezték. Ebben facilitátor szerepben vettünk részt, igyekeztünk közvetíteni a tanárok felé is információkat. A magatartászavaros tanulók aktivakká váltak, saját ötleteiket megvalósították, majd a megadott időpontban – tanári információ alapján is – sikerrel megvalósították az általuk tervezett programot. Ennek eredményeként a szervező tanulók – utólagos információ szerint – igazgatói dicséretben is részesültek, olyanok, akik ilyet eddig soha nem kaptak. A „buli” ideje alatt a tanulók magatartásával szemben, értesüléseink szerint, kifogás nem merült fel.

Ezután folyamatosan valamilyen közös cél érdekében munkálkodtunk. Versenyek, programok mentén alakult a csoportközösség és egyben bővült is. Barátok, osztálytársak kapcsolódtak be, először csak passzív érdeklődőként, majd aktív résztvevőként.”

A szülőcsoportok működése

Mivel a szülőcsoportban érvényesül legsértetlenebb formájában az önkéntesség, a csoport vezetőinek itt sikerült leginkább a tervezett programot megvalósítaniuk:

„Meglepő lelkesedés tapasztalható a szülők részéről. A csoport összetétele vegyes. Diplomás, rendezett anyagi háttérrel rendelkező szülőpár mellett képviseltetik magukat a munkanélküli, nagyon nehéz szociális helyzetben levő gyermekeit egyedül nevelő anyák is.

A közös munkában hatalmas nyitottságot, bizalmat tapasztalunk, felénk és egymás irányában egyaránt. Figyelnek, támogatják, biztatják egymást. Elfogadják, értik, alkalmazzák a változatos technikákat, a megbeszélte megoldási módokat kipróbálják otthon, visszahozzák a tapasztalatokat, továbbgondolják. Őszintén beszélnek magukról, szülői szerepükről, bizonytalanságaikról, gyermekeikről.

(...)

Olyan iskolai és iskolán kívüli történeésekről tudnak gyermekeikkel beszélgetni, ami eddig csak formális, tartalmatlan párbeszéd formájában zajlott. Pl. korábban:

– Mi volt az iskolában?

– Semmi.

Most beszámolnak arról, amikor a gyerek otthon megsiratja tanárát egy óra alatti méltánytalan szituáció kapcsán. Vagy arról, hogy nem mer jól felelni szóban, mert osztálytársai csúfolják, hogy stréber. Az is elhangzik otthon, hogy azért verekszik az iskolában, mert ha nem mutatja meg az erejét, őt fogják bántani.”

Javaslatok a folytatáshoz és az adaptációhoz

Az első, kísérleti év számos tapasztalattal szolgált a konkrét program, és a másutt esetleg bevezetendő, hasonló programok megvalósításához.

Előkészítés, szervezés

Fontos, hogy az intézményvezetők és a program vezetői még a tanév indulása előtt egyeztessék a programmal kapcsolatos intézményi célokat, a csoportok felállításának stratégiáját, a tér- és időkereteket, és világosan megosszák az intézményvezetők és a programvezetők felelősségét. A tanári- és a diákcsoport előkészítésében és működtetésében, az első év tapasztalatai alapján, számos konkrét tényezőre kell figyelni:

A tanári csoport működése

A csoport hatékony működése érdekében, és hogy a résztvevők valóban segítségként, mentális támogatásként éljék meg a programot, mindent meg kell tenni annak érdekében, hogy a foglalkozások a tanárok munkarendjéhez illeszkedjenek, és peddig:

- A foglalkozások időpontjának meghatározása az éves munkatervvel egy időben
- A foglalkozások időkeretének beszámítása a kötelező óraszámba
- Ezzel együtt lehetséges a csoport kötelezővé tétele, például osztályfőnököknek
- Ha nincs órakedvezmény, nem lehet kötelezővé tenni a csoportot, viszont ebben az esetben is tiszteletben kell tartani, védeni kell a munkatervben rögzített időkereteket, hogy aki igényt tart erre a segítségre, valóban élni tudjon vele

A diákcsoport működése

A diákoknál, már a fiatalabb, akár alsós korosztálytól kezdve, az órarendbe beiktatott személyiségfejlesztő, konfliktuskezelő foglalkozások hozhatják meg a mélyebb, tartós eredményt. A nagy létszámú osztályok felezése a személyközpontú, egyéni különbségeket is figyelembe vevő kapcsolatot, egyéni foglalkozást teszi lehetővé azokban az iskolákban, ahol aránytalanul több a problémás háttérrel rendelkező tanuló. Az első év tapasztalatai alapján a leghatékonyabb működési módot az alábbi technikai feltételek biztosíthatják:

- 10-14 fős csoportlétszám
- 45 perces foglalkozások heti rendszerességgel (a heti sűrűség azért fontos, mert egy kéthetenkéntire tervezett folyamatban, ha egyetlen foglalkozás kimarad, egy hónapig nem található a csoport, ami szétverheti a folyamatot)
- A csoport alapja a „természetes osztály” egésze, vagy nagy létszám esetén két része
- A foglalkozást célszerű – például Ön- és társismeret címen – órarendbe iktatni
- Optimális esetben hatodiktól nyolcadik osztályig, szűkebb kapacitás esetén hatodikban, a kiskamaszkor kezdetén célszerű a programba iktatni a foglalkozásokat
- A csoportvezetők folyamatosan konzultálnak az osztályfőnökkel, a csoporttitok megőrzése mellett segítik a csoportdinamika jobb megértésében, támogatják munkájában
- Nem szükséges hangsúlyozni, hogy pszichológusok tartják a csoportot, ha tartani kell attól, hogy az adott közegben jelen van a pszichológusok megjelenésének „bolondsággal”, lelki betegséggel való azonosítása
- A csoportfoglalkozások helye semmiképpen ne az osztályterem legyen; a klubhelyiség vagy könyvtár jelenthet ideális teret a foglalkozásokhoz
- A csoportok módszertana a kezdeti, strukturáltabb gyakorlatoktól halad a verbális és dramatikus konfliktus-feldolgozásokig. A csoportvezetők a visszajelzések során az alábbi szempontokra fókuszálnak: szabálytartás, impulzuskontroll, nyílt és tiszta kommunikáció, az empátia és a nézőpontváltás megnyilvánulásainak megerősítése, a támadásnak érzékelt helyzetek megértése (saját attribúciós folyamatok feltárása). Ezekkel az eszközökkel igyekeznek a csoport vezetői a résztvevőket új, konstruktív problémamegoldási rutinok és készségek elsajátításához segíteni.

Adaptáció más intézményekben

A program első, kísérleti éve azokra a nehézségekre világít rá, amit egy külső szervezet által az iskolában megvalósított program, és az iskolai struktúra illeszkedése jelent. Tudatos figyelemmel ez az illeszkedés már a bevezetés évében kialakítható. Nem szabad megfeleledezni azonban a tartalmi, módszertani illeszkedés nehézségeiről. Lévéen, hogy a személyes készségeket fejlesztő csoportok alkalmazása az iskola világában szokatlan technika, a módszerre való ráhangolás a csoport vezetőitől sajátos szakmai megoldásokat igényel. Tanároknál és diákoknál egyaránt célszerű a munkát strukturált, csapatépítő gyakorlatokkal kezdeni, és ezeken keresztül, lassan építeni fel a csoporttagokkal kapcsolatos bizalmat és az önismereti tanulságokra való nyitottságot.

Végző soron, a fentiekben bemutatott óvatos haladás eredményeképp, mind a csoport-technikák, mind a csoportvezetők által képviselt reflektív attitűd pozitív fogadtatásra talált a résztvevők körében, ezért a tanulságok szem előtt tartásával érdemes a modellt másutt is kipróbálni. (A program anyagi vonzata a trénerék óradíja, illetve a tanároknak optimális esetben biztosított heti egy óra kedvezmény.)

V.5. Kortárscsoportra építő technikák az agresszió megelőzésében – modellprogram középiskolai tanároknak

A Fővárosi Önkormányzat a 2008/2009-es tanévre intézkedési tervet fogadott el *az iskolai agresszivitás visszaszorítására, kezelésére*. Eszerint az iskoláknak a tanév során négy alkalommal kellett nevelési értekezletet tartaniuk az agresszió témájáról. Ez jelentette a budapesti II. Rákóczi Ferenc Fővárosi Gyakorló Közgazdasági Szakközépiskolában megvalósított program kiindulópontját. Az intézmény vezetésével egyetértésben olyan programot alakítottunk ki, amely alkalmas az újszerű szemlélet teljes tantestület számára történő élményszerű bemutatására, és emellett egy csoportnyi pedagógusnak külön képzés keretében mélyebb módszertani ismereteket, és esetmegbeszélő csoport formájában folyamatos szakmai támogatást biztosít. Az intézmény vezetése a kortárscsoportra építő technikák meghonosítása szempontjából bevezető évnak tartotta a programot, amit további képzésekkel, esetmegbeszélő csoporttal és közösségi konfliktuskezelő ülésekkel folytatni kíván.

Szemléleti alapok

A program egy konkrét iskola számára készült. Az előkészítés és a megvalósítás során a programban részt vevő szakemberek⁹⁹ mindvégig azt a célt tartották szem előtt, hogy az iskolának adekvát szolgáltatást nyújtsanak. A programot kifejezetten az iskola szükségleteire dolgozták ki, és a megvalósítás során a visszajelzéseknek megfelelően finomították. Technikai értelemben tehát a szolgáltatói szemlélet határozta meg a programot, míg tartalmában a középiskolás korosztály életkori sajátosságaira építő pedagógiai módszertant igyekezett nyújtani. Ennek középpontjában a csoportban neveléshez kapcsolódó elméleti és gyakorlati ismeretek állnak, ennek megfelelően a konfliktusok és agresszió kezelésére a résztvevők a csoport erején alapuló módszereket: a problémamegoldó beszélgetőkör, illetve a Szemtől-szembe módszer technikáit, illetve a hozzájuk tartozó resztoratív szemléletet ismerhették meg.

A program felépítése

I. Bevezető tantestületi előadás – célja az agresszióval kapcsolatos ismeretek, az ezzel kapcsolatos tanári teendők, és ezzel párhuzamosan a tervezett komplex program áttekintése, ráhangolás az önként jelentkezők számára meghirdetett 30 órás tréningre.

II. 30 órás tréning az előadás nyomán jelentkező pedagógusoknak – a kétszer két napos rendszerben lebonyolított képzés első tematikus blokkjának témája a csoportban nevelés, második blokkjának témája pedig a közösségi konfliktuskezelés volt. A képzést záró összegző foglalkozáson a tanultak alapján a csoport tett javaslatokat az egész tantestületet érintő, további három közös foglalkozás témájára.

III. Közös foglalkozás az egész tantestület számára – A kortárscsoport hatóerejének felhasználása a pedagógiai folyamatban – élménypedagógiai foglalkozás sok sajátélménnyel

IV. További két közös foglalkozás a tantestületet kettéosztva, forgószínpad-jelleggel:

A csoportfejlődés szakaszai, csapatépítő játékok

Problémamegoldás csoportban, a közösségi konfliktuskezelés

⁹⁹ A programot az Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete koordinálta, és Földes Petra vezette. A képzés és az esetmegbeszélő csoport Földes Petra és Peer Krisztina irányításával zajlott. A nevelőtestületi foglalkozások megtartását alkalmanként a Pressley Ridge Magyarország Alapítvány munkatársai segítették.

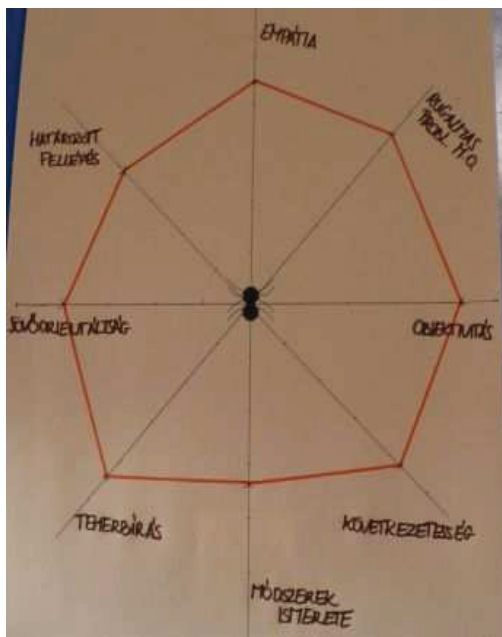
V. A második félévben ezzel párhuzamosan 2-3 heti rendszerességgel esetmegbeszélő csoport zajlott azoknak a pedagógusoknak a számára, akik részt vettek a 30 órás képzésen.

VI. A program része volt az a felajánlás is, hogy a szakemberek felajánlják kompetenciájukat az iskolában keletkező konfliktushelyzetek megoldására. Arra biztatták az intézményt, hogy éljenek ezzel a lehetőséggel, ezzel a gyakorlatban is kipróbálva a foglalkozásokon bemutatott módszereket. Az intézmény valóban használta is a felkínált kompetenciát: több alkalommal került sor az igazgató és a programvezető közötti esetmegbeszélő konzultációra, egy alkalommal pedig konkrét facilitátori segítségnyújtásra kérték fel a program vezetőjét. Ennek nyomán sikeres szülő-diák-tanár közösségi konfliktuskezelő beszélgetésre került sor, komoly előrelépést hozva egy egész osztályt érintő konfliktus megoldásában.

A program lebonyolítása

A Fővárosi Önkormányzat négy nevelőtestületi értekezletre vonatkozó elvárásával az iskolák a tanév elején szembesültek, és ez az elvárás hívta életre az ambiciózusabb komplex programot, ami így az ősz folyamán született meg. Ugyanaz történt tehát, mint a VIII. kerületi Erőszakmentes Iskola Program esetében: a program nem került be az éves munkatervbe, ennek következtében pedig a lebonyolítás számos pontján nehéz volt a térbeli és időbeli kereteket egyeztetni. Komoly rugalmasságot igényelt mind az iskolavezetés (helyettesítések), mind a résztvevők (szabadidő), mind a trénerek (munkahely és szabadidő) szempontjából, egy javában zajló tanévben a 2x2 napos képzés időkereteinek megtalálása. Hasonlóképpen gondot okozott a másfél órás esetmegbeszélő csoport beiktatása a tanárok kialakult életrendjébe. Annak köszönhetően, hogy minden szereplő motivált volt a program sikeres lebonyolításában, a problémákra született megoldás, ezek azonban sokszor kényelmetlenebb megoldások voltak annál, ami egy előre tervezett folyamatban lett volna kialakítható. Épp ezért nem meglepő, hogy szervezés tekintetében az iskola működéséhez leginkább illeszkedő, „tantestületi értekezletek” keretében zajló foglalkozások bizonyultak a legzökkenőmentesebbnek.

A program értékelése



A szükséges kompetenciák

A 30 órás képzést elvégzett tanárok az alábbi kompetenciákat határozták meg a csoportban nevelés és resztoratív konfliktuskezelés feltételeként (a képen a csoport által közösen megalkotott, saját felkészültségüket értékelő kompetenciaháló látható):

- Empátia
- Rugalmas problémamegoldás képessége
- Objektivitás
- Következetesség
- Módszerek ismerete
- Teherbírás
- Jövőorientáltság
- Határozott fellépés

A 30 órás képzésen 12 fő, az eszmegbeszélő csoportokon pedig, az időegyeztetés nehézségei miatt, közülük 7 fő vett részt. Az ő visszajelzéseik alapján jó döntés volt a csoportban nevelés és a közösségi konfliktuskezelés módszertanát állítani a képzés középpontjába; mindez releváns tudásnak bizonyult, a tanárok számos konkrét helyzetet idéztek, amit a tanultak segítségével értelmeztek vagy oldottak meg. Az eszmegbeszélő csoporton megfigyelhető volt, ahogy a csoporttagok resztoratív gondolkodásmódja erősödik (a 'ki a hibás' kérdése helyett 'mi a teendő'). A képzést elvégzett pedagógusok közül került ki az az osztályfőnök, aki az osztályában kialakult helyzetet a közösségi konfliktuskezelés eszközeivel kívánta rendezni, és ehhez kért és kapott a program vezetőitől segítséget. Tehát a program „intenzív”, a 30 órás képzésre épített része maradéktalanul sikeresnek mondható.

Mindez nem mondható el az egész tantestületre gyakorolt hatásról. Lévn, hogy önmagában a négy nevelőtestületi értekezlettől az agresszió tabukkal övezett témájában naivítás lett volna attitűdváltozást várni, a program tudatosan épített a képzésen részt vevő tanárok multiplikátor hatására. A vezetők igyekeztek társakként bevonni őket a foglalkozások előkészítésébe és

vezetésébe, hogy a többiek számára világossá váljanak kompetenciáik. Bízunk benne, hogy így a képzés hatása megsokszorozható. Ennek ellenére nem tapasztaltuk, hogy a képzésen tanultak továbbterjedtek volna a tantestületben, mindössze annyi pozitív hatást érzékeltünk, hogy a tanárok nyitottan és várakozással fogadták a közös foglalkozásokat.

A program tervezett folytatásában további pedagógusok vesznek részt a 30 órás képzésen. Az iskolavezetés megvizsgálja, hogy a 9-10. osztályos osztályfőnökök számára lehetővé tud-e tenni heti egy tanóra kedvezményt, hogy ezt az időt a tanárok esetmegbeszélő csoportban való kötelező részvételre fordíthassák; így kétheti rendszerességgel, másfél órás esetmegbeszélés volna tartható, az osztályfőnöki munkában leginkább problematikusnak ítélt évfolyamokon. Előkészítés alatt áll az egyeztető eljárás beépítése az iskola fegyelmi eljárásába, amit szintén a program szakértőivel egyeztetve, és későbbi facilitátori szerepvállalásukra építve végeznek el.

Összességében a program első éve mind tartalmát – a csoportban nevelés és közösségi konfliktuskezelés szemléletének és módszertanának megismertetése –, mind formáját – egy iskola munkájának koherens külső szolgáltatásokkal való segítése – tekintve sikeres volt. Igazán sikeresnek azonban akkor lesz mondható, ha folytatódik, és néhány év alatt hozzásegíti az intézményt a szóban forgó pedagógiai stratégiák meghonosodásához és a saját belső szakembergárda kinevelődéséhez.

Adaptációs lehetőségek

Az első év tapasztalatai alapján megfogalmazható, milyen alapelveket érdemes szem előtt tartani a sikeres együttműködés érdekében az intézmények és a szakmai szolgáltatók kapcsolatában. Ezek:

1. Közös, az intézmény szükségleteire építő tervezés
2. A program megvalósításában a szolgáltató számára biztosított teljes szuverenitás
3. Intenzív program egy csoporttal, és erre építő multiplikáció a testület többi tagja felé (ez az adaptáció során szabadabban tervezhető – a szóban forgó programban megkötötte a résztvevők kezét a négy nevelőtestületi értekezletre vonatkozó előírás)
4. Esetmegbeszélő csoport, a tagok számára lehetőleg tanórakedvezménnyel
5. Gyakorlatorientált jelenlét az iskolában – ez a szóban forgó program esetében a felvetődő mediátori, facilitátori feladatok ellátása volt, azonban a program tartalmától függően más is lehet; a jelenlét filozófiáján (az iskola életében való valóságos jelenlét), nem a tartalmán van a hangsúly. (Hogyha például dramatikus technikákat

tanít a pedagógusoknak egy szolgáltató, jelenjen meg az iskoláson egy diákoknak szóló foglalkozással, stb.)

6. Tudatos, több évre szóló építkezés, mindvégig az iskola céljainak alárendelve – a szolgáltató és a program nem válik az iskolai munka főszereplőjévé, hanem válaszokkal igyekszik szolgálni az iskola problémáira.

A program költségeit a szakértői óradíjak, a 30 órás képzés díja és a tanároknak nyújtott esetleges (kívánatos) órakedvezmények jelentik. Mind gazdasági, mind technikai (tér- és időkeretek) szempontból fontos az egy évre előre szóló tervezés, a program egészének tanévkezdést megelőző összeállítása.

A bemutatott, illetve hasonló modellprogramok tanulságai, az adaptációs lehetőségek elemzése jelentősen hozzájárulhat az iskolai agresszió kezelését szolgáló, a rászoruló diákok, illetve az intézmények szükségleteinek megfelelő beavatkozások előkészítéséhez.

Ami a modellekből általánosítható

A bemutatott jó gyakorlatok (és a háttérükben meghúzódó pedagógiai-pszichológiai elméletek) arra engednek következtetni, hogy az agresszió megelőzésében és kezelésében a magas támogatáson és magas kontrollon alapuló pedagógiai megközelítés vezethet eredményre. A jó gyakorlatok további közös jellemzője, hogy a személyiség fejlesztésében tudatosan építenek a csoport erejére, míg a tanulási folyamatot a tapasztalatok, élmények köré szervezik. Valamennyi bemutatott modellben fontos szerepet játszik a pedagógusokat támogató esetmegbeszélő csoport alkalmazása.

A modellek sikerességét, illetve az adaptáció lehetőségét vizsgálva adódik az az észrevétel, hogy a módszerek önmagukban minden esetben megfelelő fogadókészségre találtak, ám a meglévő intézményi működéshez, illetve a közoktatás rendszeréhez való illesztésük számos problémát vet(ett) fel. Az egy-egy intézményt célzó programoknál az iskolai tér- és időkeretekkel, a pedagógus munkakörrel és munkaidővel való egyeztetés problémáját láthattuk, míg az ambiciózusabb, adott célcsoport speciális problémájára intézményi megoldást kereső modellek (mint például a Pressley Ridge Program, a Zöld Kakas Líceum Dobbantó programja, illetve elődje, a Közösségi Szolgáltatások Alapítványának kezdeményezése) a közoktatás intézményrendszeréhez való illeszkedés nehézségeivel küzdenek.

VI. Következtetések, javaslatok

A IV. fejezet kutatási eredményei és az V. fejezetben bemutatott jó gyakorlatok tükrében körvonalazódik, hogy milyen lépéseket célszerű tenni az iskolai agresszió jelenségének hatékony kezelése érdekében, és jól látszik az is, hogy milyen nehézségekkel kell számolni a beavatkozásoknál. A kutatás kezdetén megfogalmazott hipotézisekkel pontosan az volt a célom, hogy a vizsgálódásokhoz differenciált és gyakorlatorientált szempontokat jelöljek ki, melyek kapcsán az elvégzett elemzés gyakorlati következtetésekre is módot ad.

Reflexió a hipotézisekre

A hipotézisek jórészt igazolódtak, illetve vizsgálatuk finomabb, árnyaltabb felismerésekhez vezetett.

1. Mind a fővárosi-, mind a Kőlknet-kutatás igazolta, hogy a diákok agresszív cselekedetei elsősorban diákok felé irányulnak. Fontos, hogy ezt az eredményt jól értsük és jól használjuk: egyrészt nem helyénvaló, ha az eredmények ismeretében a felnőttek elleni erőszakos cselekedeteket elbagatellizáljuk, hiszen minden egyes eset adott közösség és adott gyerek súlyos problémájára hívja fel a figyelmet. Másrészt azonban az eredmények fényében világossá vált, hogy a beavatkozásokat a diákok közötti agresszió jelenségeire kell fókuszálni.
2. Az agresszióval kapcsolatos kutatási eredményekben is tükröződik a spontán szelekciós mechanizmusok oktatási minőségre gyakorolt hatása: az eredmények mind a szakiskolák problematikus működését, mind a regionális gazdasági-társadalmi különbségek oktatásra gyakorolt hatását, mind a kistélepülés-nagyváros dimenzióban tapasztalható anomáliákat alátámasztották, amennyiben elfogadjuk, hogy az iskolában megjelenő agresszió a működési problémák indikátora.
3. A megoldásokkal kapcsolatban jelentős eltérés mutatkozik az iskolák között az intézménytípus és az érintettség mértéke szerint. Igazolódtott az a feltevés, mely szerint a külső szakemberekkel és szervezetekkel való együttműködés intenzitása a problémák súlyosságával együtt nő. Fontos kiemelni a súlyosan érintett intézményekben, elsősorban a szakiskolák körében a külső szolgáltatások iránti igény hangsúlyos megfogalmazódását. Csak részben igazolódtott tehát a hipotézisnek az a része, mely szerint a „belső” megoldásokra nyitottabbak lennének a tantestületek. Az

iskolák valóban előbb nyúlnak ugyan a belső megoldásokhoz, de a súlyosan érintett iskolákban kifejezett igény mutatkozik a külső szakemberek, szolgáltatások használatára (míg a kevésbé érintett érettségít adó középiskolák külső megoldások iránti érdeklődése valóban látványosan csekély).

4. A modellprogramok terjesztésére vonatkozó hipotézisemet azokra az észrevételekre alapoztam, melyeket a képzéseinken részt vevő pedagógusok, a hozzájuk eljutó programokkal kapcsolatban tettek. Jelen vizsgálódás hozzásegít annak a megértéséhez, hogy miért nem elég a kiváló programok – hipotézisemben megfogalmazott – spontán népszerűsítése. A bemutatott jó gyakorlatokból látható, hogy a képzésen túl a szakember (mentor, szupervízor) elérhetősége is kulcsmomentum a programok tényleges hasznosulásában. Az iskolai agresszió kezelésére hivatott módszerek sajátos attitűdöt követelnek; a szemlélet és az eszközök elsajátítása részben a gyakorlatban történik. Az új módszerek alkalmazására vállalkozó pedagógusoknak szakmai támogatásra van szükségük, hogy a képzésen elsajátítottakat át tudják vinni a gyakorlati munkába. Az egyes programok sikerének fontos feltétele, hogy az esetmegbeszélés, a mentorálás, a szupervízió szerves részévé váljon az agressziókezelő programoknak. A képzés csak ezekkel a feltételekkel együtt képes érdemi elmozdulást előidézni a tantestületekben.
5. A súlyos magatartászavaros gyermekeket segítő intézmények és a rendszer illeszkedési zavarai jól érzékelhetők mind a reedukációs, mind a resztoratív modell megvalósítani igyekvő intézmények esetében. A kutatásban mélyebben elemzett programok sorsa arra enged következtetni, hogy a reszocializációra szerveződött, a diákok normál iskolába való visszaintegrálására törekvő intézmények, éppen a közoktatáshoz való illeszkedési zavar miatt, csak részben érik el a céljukat. A diákok bent ragadnak ezekben az intézményekben, így – bár a pedagógiai modell működik, és a bekerült diákok személyisége sokat fejlődik a program során –, sokkal kevesebb diákhöz jut el a szolgáltatás, mint szükséges, és a közoktatással való megfelelő együttműködés esetén lehetséges lenne.
6. A jó gyakorlatok sorában bemutatott két szolgáltatói modell (VIII. kerület, II. Rákóczi Ferenc Szakközépiskola) igazolja, hogy a szakszerű, rugalmasan az iskola igényeihez illeszkedő szakmai szolgáltatásra a pedagógusok részéről valódi fogadókészség mutatkozik.

Javaslatok a beavatkozásra

1. Súlyos antiszociális zavarok kezelése

Szembe kell nézni azzal a problémával, hogy valóban létezik olyan, tartósan fennálló pszichés zavar, ami kizárja a szóban forgó gyermek normál közösségben, hétköznapi pedagógiai eszközökkel való nevelését. A közvéleményt felkavaró „tanárveréses” esetek közül (lásd III. fejezet) a kaposvári diáklány történetéről sejthető, hogy ebbe a kategóriába tartozik, de az V. fejezetben bemutatott modellprogramok (Pressley Ridge Program, Dobbantó Program) is ilyen gyermekekkel dolgoznak.

Meg kell oldani a szóban forgó gyermekek rendszerszerű ellátását (fentebb láthattuk, hogy az őket segítő intézmények az intézményrendszerhez való illeszkedés problémájával küzdenek). Fontos megoldani, hogy létrejöjjenek a magatartás-redukációra, reszocializációra szoruló gyermekeket ellátó intézmények, melyek világos ágazati felelősség-megosztás (a közoktatás, gyermekvédelem, és adott esetben az igazságszolgáltatás között) és világos szakmai protokollok alapján, a gyermek érdekében fejtik ki tevékenységüket. Fontos szem előtt tartani, hogy egy ilyen intézményrendszer célja nem a szóban forgó gyermekek közoktatásból való eltávolítása, épp ellenkezőleg: megfelelő készségekkel felvértezett visszaintegrálásuk a rendszerbe.

Éppen ezért fontos a rendszerbe való bekerülés szigorú szabályozása csakúgy, mit a visszaintegrálás garantálása. A rendszer nem lehet az iskolák által nehezen tolerálható rendbontók gyűjtőhelye, a szegregáló törekvések célpontja. Garantálni kell, hogy csak a valóban rászoruló gyermekek kerüljenek a rendszerbe, míg a többiek az eredeti iskolájukban megkapják megfelelő ellátásukat (a közoktatás erre való felkészítését célozzák a további javaslatok). A rendszerbe bekerült gyermekek esetében a visszaintegrálás is része a beavatkozásnak; a speciális intézmény nem egyirányú utca, hanem véges ideig tartó, a gyermek reszocializációját és visszaillesztését célzó beavatkozás.

2. Belső és külső megoldások – a szolgáltatások iránti igény

Érdemes felfigyelni arra, hogy a Kölöknet-kutatás¹⁰⁰ eredményei szerint az általános iskolák inkább „belső” (módszertani, míg a szakiskolák inkább „külső” (szakemberek, szolgáltatások) megoldásokat igényelnek. Nem szabad elmenni a mellett a tény mellett, hogy a súlyosan érintett iskolák kifejezetten kinyilvánítják szükségletüket mind az ellátórendszerrel való együttműködésre, mind külső facilitátorok bevonására, vagyis a helyi, módszertani jellegű fejlesztések mellett a külső erőforrások bevonására. A súlyosan érintett iskolák helyzete pusztán belső megoldásokkal valószínűleg nem rendezhető; nem halogatható számukra a megfelelő külső szolgáltatások biztosítása.

3. Speciális problémagócok célzott vizsgálata és kezelése

Érdemes külön gondolkodni az általános iskolákról, ahol a Kölöknet-kutatás kategóriái szerint inkább a fegyelmi problémák, és másképp a szakiskolákról, ahol a fegyelmi problémák mellett a súlyosabb problémák is jelentkeznek. A feltárt problémagócokban további vizsgálatokkal érdemes előkészíteni a célzott beavatkozások megtervezését, és a szükséges programok elindítását. Kiemelt területként kell kezelni a kelet-magyarországi általános iskolákat és a megyeszékhelyeken, illetve a fővárosban működő szakiskolákat, melyek azonnali beavatkozást igényelnek, és ahol minél előbb megalapozott modellprogramok indítására van szükség. Az OFI V. fejezetben bemutatott, Alternatív vitarendezés projektje jó példa a legérintettebb csoportok (szakiskolák, elmaradott régiók) számára nyújtott szolgáltatásra.

4. Taneszközök: a szociális kompetenciákat fejlesztő programcsomag

A szociális kompetenciákat fejlesztő programcsomag(ok) használatára kiemelkedő igény mutatkozik az iskolákban, és ezen belül is a súlyosan érintett iskolákban. Minthogy az NFT HEFOP 3.1 intézkedés¹⁰¹ keretében minden évfolyam számára kidolgozták a

¹⁰⁰ Lásd a IV. fejezetet

¹⁰¹ HEFOP 3.1 intézkedés: Az egész életen át tartó tanúláshoz szükséges készségek és kompetenciák fejlesztése. Az intézkedés keretében kerültek kifejlesztésre és kipróbálásra a kompetenciaalapú programcsomagok, sor került számos pedagógus módszertani képzésére és a programcsomagok kipróbálására.

szociális kompetenciákat fejlesztő programcsomagokat, prioritást kell biztosítani annak, hogy ezek a programcsomagok – a megfelelő segédeszközökkel és módszertani útmutatással együtt – eljussanak az iskolákhoz (a IV. fejezetben közölt kutatási eredmény tükrében, mely szerint az iskolák 22%-a használja, ám még kétszer ennyi, 43% használná a programcsomagokat, látszik, hogy a terjesztés nem a szükségleteknek megfelelő hatékonysággal történt meg).

5. Konfliktuskezelő szolgáltatások

Nagy fogadókészség mutatkozik az iskolákban a külső mediátorok, facilitátorok bevonása iránt. Ha tehetné, a válaszadók 35%-a élne ezzel a lehetőséggel, ami a második legmagasabb érték volt a Kölöknet-kérdőívben választható megoldási módok között. A vizsgált beavatkozások között relatíve erre mutatkozik a legnagyobb igény: míg a már alkalmazott technikák között mindössze a 12. helyen áll (nagyon kevesen tudják igénybe venni), addig a kívánságlistán a második (vagyis széles körben ismerik és igénybe vennék). A számok tükrében megfontolandó egy legalább regionális, de inkább megyei szinten, az Országos Oktatási Közzvetítői Szolgálat mintájára felállítandó Egyeztető Szolgálat létrehozása, ami helyben elérhető szolgáltatásaival lehetővé tenné az egyeztetésen alapuló konfliktuskezelő eljárások elterjedését. (Az Országos Oktatási Közzvetítői Szolgálat, úgy tűnik, nem tud az érintettekhez eljutni; vélhetőleg csekély ismertsége miatt, a válaszadók mindössze 1%-a használja, és csak a válaszadók 16%-a választaná.)

A gyakorlati munka során (konzultációk, továbbképzések, workshopok) tapasztalható, hogy a Szentől-szembe módszer ismertsége az utóbbi időben megnövekedett¹⁰², és – éppen az egyeztető eljárás fegyelmibe való beiktatásának kötelezettsége miatt – komoly érdeklődés mutatkozik iránta az iskolák részéről. A módszer kezdetben külső szolgáltatásként alkalmazható, de az iskolák az önálló alkalmazásra is könnyen felkészíthetők. Ennek megvalósítására az V.4. részben tettem konkrét javaslatot, *Az adaptálás lehetőségei* cím alatt.

¹⁰² A II. Rákóczi Ferenc Szakközépiskolában 30 órás képzést elvégzett pedagógusok az egyik leghasznosabbnak tartották a képzés során a Szentől-szembe módszer megismerését. Ezenkívül az idén számos konferencián, párhuzamos workshopok között örvendett a téma kiemelt népszerűségnek, ami a korábbi években még nem volt jellemző.

6. Gyakorlati szakemberek az iskolában – a gyermekvédelmi felelős

Az esetmegbeszélő csoportok résztvevői, valamint az esettanulmányok interjúalanyai is arról számolnak be, hogy az iskolák hétköznapi életében számos problémát vet fel a külső szakemberekkel való kapcsolattartás, ami eközben, a Kölöknét-kutatás szerint, mind az alkalmazott, mind az alkalmazandó eljárások között kiemelt népszerűségnek örvend. A hétköznapi tapasztalat azt mutatja, hogy a társszakmák és a pedagógusok között, a különböző nézőpontok miatt, nem kellőképpen hatékony a kommunikáció. Fontos felfigyelni erre a problémára, annál is inkább, mert a kutatás számai önmagában megfelelő működést jeleznek (az intézmények 74%-a használja ezt az együttműködési formát). Az együttműködés hatékonyságának növelésére megoldást jelenthet az iskolai gyermekvédelmi felelősi státusz erősítése (jelenleg intézményenként fél státus kötelező). Egy egész gyermekvédelmi felelősi státus betöltésének lehetővé tétele hatékonyabbá tenné a társszakmákkal való kommunikációt, és szélesebb körben biztosítaná – a kutatás szerint a szakiskolák, és főképp az iskolai agresszió tekintetében súlyosan érintett iskolák körében igen népszerű – szociális munkás, illetve mentálhigiénés képesítésű szakemberek alkalmazásának feltételeit. Egyúttal megfontolandó a feladatkör elnevezésének újragondolása, és a Dominó iskolában alkalmazott, a jelenleginél lényegesen pozitívabb konnotációjú „családi kapcsolattartó” kifejezés meghonosítása.

7. Iskolapszichológus versus más szakemberek

A Kölöknét-kutatás eredménye szerint azokban az iskolákban, ahol alkalmaznak pszichológust, alacsonyabb az agresszióval kapcsolatos érintettséget kifejező érzékenységinдекс. Láttuk azonban, hogy zömében éppen a kevésbé érintett középiskolák alkalmaznak pszichológust, ugyanakkor azt is láttuk, hogy a problémamutatóként alkalmazott érzékenységinдекс a pszichológust alkalmazó szakiskolákban is alacsonyabb, mint a pszichológust nem alkalmazó intézményekben. Lehetséges értelmezés, hogy a szakiskolák közül is a „jobbak” engedhetik meg maguknak a pszichológus alkalmazását, vagyis a pszichológus jelenléte és az érintettség csökkenése között éppen fordított az ok-okozati összefüggés. Fontos lenne ezt az összefüggést további vizsgálatokkal tisztázni, csakúgy, mint ugyanezt az egyéb szakemberek jelenléte esetében. Akkor, amikor az oktatásirányítás csekély számú konkrét intézkedéseinek sorában az iskolapszichológusi hálózat kiépítésének célkitűzése szerepel, elengedhetetlen lenne tudni, hogy ez-e a legcélszerűbb beavatkozás. Valóban mindenütt a pszichológusi kompetenciára van-e

szükség, vagy vannak olyan intézmények, ahol más segítők hatékonyabban működhetnek. Elképzelhető, hogy további vizsgálatok eredményeképp, célszerű a szakemberellátást úgy meghatározni, hogy különböző intézmények esetén különböző szakemberek alkalmazása élvezzen prioritást.

8. Szabadidős tevékenység

Láttuk, hogy a diákoknak szóló programok tekintetében általában a kelet-magyarországi iskolák, illetve a szakiskolák a legsivárabbak, holott a problémákat leginkább éppen ezekben az intézményekben érzékelik. Eközben, a Kölöknét-kutatás adatai szerint a délutáni elfoglaltságok pontosan a problémák által legkevésbé érintett iskolák kiváltságai. Miközben az agresszió által leginkább érintett, kelet-magyarországi intézmények, illetve szakiskolák nyújtják a legkevesebb ilyen programot a diákoknak, körükben az ezek nyújtására vonatkozó szándék sem erős. Ráadásul pontosan tudjuk, hogy a diákok számára ez a leginkább motiváló iskolai elfoglaltság: láttuk a fővárosi kutatás idézett eredményében, hogy a diákok leginkább a sport- és szabadidős programokat „veszik észre” az iskola által kínált programok közül, és a TÁRKI-TUDOK tanodavizsgálatában¹⁰³ megkérdezett roma tanulók is egyértelműen a szabadidős tevékenységeket igényelnék és hiányolják. A diákok ezeket a programokat tartják számon, ezt tartják nekik szólónak, tehát ezen keresztül lehetséges megfogni őket. Az ilyen típusú tevékenységekhez értékes tapasztalatokkal szolgálhatnak a csellengő gyerekekkel való munkában nagy tapasztalatot szerzett ifjúsági segítő szervezetek, valamint az Országos Bünmegelőzési Bizottság pályázatainak során kidolgozott, iskolai és iskolán kívüli ifjúsági projektek¹⁰⁴. Szükséges az iskolák sport- és szabadidős kínálatának célzott bővítése az iskola infrastruktúrájára építve, akár külső erőforrások (programok, szakemberek, helyi civil kezdeményezések) bevonásával.

¹⁰³ A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése. Kutatási beszámoló. Szerkesztette: Németh Szilvia, TÁRKI-TUDOK, Budapest, 2008. szeptember, kéziratban

¹⁰⁴ A 2005-től 2008-ig, a személyi jövedelemadó kiemelt társadalmi prioritásra fordítható 1%-ából finanszírozott pályázatok anyagai itt találhatóak:

<http://www.bunmegelozes.hu/index.html?pid=280&PHPSESSID=c6d2fc6f05fe3b4ea45a183ff80d6d2a>

9. Esetmegbeszélő csoport pedagógusoknak

Az iskolák első helyen említik az egy osztályban tanító tanárok együttműködését, és a választott lehetőségek között viszonylag előre sorolják az esetmegbeszélő csoport alkalmazását (a 6. helyre került a kívánságok között), jelezve, hogy fontosnak tartják a testületen belüli minél szorosabb együttműködést. Az egyre szélesebb körből rendelkezésre álló tapasztalatok – többek között az V. fejezetben bemutatott modellprogramok – azt mutatják, hogy a rendszeres esetmegbeszélés valóban hatékony segítséget jelent a pedagógusok munkájában; és nem utolsósorban a kutatási eredményeinkben komoly problémaként megmutatkozó kiégés megelőzésében is. Az esetmegbeszélő csoportok rendszerszerű alkalmazását és elterjedését – csoportvezető szakemberek és résztvevő pedagógusok egybehangzó véleménye szerint – komolyan támogatná az esetmegbeszélésnek – más humán szakmákhoz hasonlóan –, „munkaként” való elismerése. Heti egy óra kedvezmény (fizetett óra) biztosítása – például osztályfőnököknek – megteremtheti a szakmailag optimális, kétheti kétórás esetmegbeszélő csoporton való részvétel kereteit, integrálva az esetmegbeszélő csoport tevékenységét az intézmény munkarendjébe.

10. Általános tanulságok

Láttuk, hogy az iskolai agresszió jelensége a közoktatásra irányította a közfigyelmet, és számos érdekcsoportnak teremtett lehetőséget érdekei artikulálására, véleménye megfogalmazására. Az Iskola Biztonságáért Bizottság is felhasználta az alkalmat általánosabb érvényű közoktatás-politikai alapelvek rögzítésére is. Az iskolai agresszióval kapcsolatos vizsgálatok számos eredménye is azt mutatja, hogy nem történt más, mint egy sajátos társadalmi érzékenységet kiváltó jelenség kapcsán újra rátaláltunk a közoktatás alapvető problémáira, úgymint a szakiskolák helyzete, a szélsőséges szelekciós hatások, a hatékony működéshez szükséges pénz, idő, szakemberek és szolgáltatások hiányosságai, a megtörtént fejlesztések hasznosulásának elmaradása. Az iskolai erőszak nyomán kialakult morális pánik keltette közfigyelem alkalmas lehet arra, hogy a közoktatás ezúttal sikeresebben jelenítse meg magát az ágazatok között, társadalmi és kormányzati támogatást keresve és találva több tíz éves problémái megoldásához.

Összegzés

A 2008 tavaszán nyilvánosságra került „tanárveréses” esetek kapcsán kibontakozott közhangulat intézkedéseket sürgetett az iskolai biztonság szavatolása, a renitensek megrendszabályozása, a pedagógusok „megvédése” érdekében. Ugyanakkor felvetődött az értelmezés során a pedagógus szakma és az oktatásirányítás felelősségének kérdése is. Amennyiben elfogadjuk, hogy – csakúgy, mint bármely konfliktus esetében –, az iskolai erőszakkal kapcsolatos társadalmi feszültségek kezelésében is a rendszerszemléletű és jövőorientált megközelítés a célravezető, érdemes arra a kérdésre keresni a választ, hogy kinek mi a teendője a kialakult helyzetben; erre igyekezett válaszokat találni a fentebb olvasható elemzés.

Az iskolai agresszióval kapcsolatos nyilvános diskurzus során megszólalt csoportok egy része jogszabályi változásokat sürgetett az iskolai erőszak visszaszorítása érdekében. Indítványaik a bűnösök példás megbüntetésére, valamint arra irányultak, hogy lehetővé váljon az erőszakos diákok iskolából való eltávolítása. A kezdeményezések célja az áldozatként feltüntetett iskola és az iskolai szereplők védelme; az erőszakos magatartást tanúsító diákok szükségleteit a törvényi beavatkozást sürgető javaslatok nem vették figyelembe. Így ezzel a felvetéssel kapcsolatban nem is született konstruktív, rendszerszemléletű, minden érdekelt szükségleteit figyelembe vevő javaslat. Pedig, amint láttuk, ilyenre is volna mód, hiszen a súlyos antiszociális állapotban lévő gyermekek reszocializációjára külföldi modellek és hazai adaptációik az eredeti környezetből történő átmeneti kiemelés, és speciális magatartásmódosító programot működtető intézmények fenntartását képviselik. Van tehát az iskolai környezet védelmét és a súlyos magatartászavaros gyermek segítségét egyszerre szem előtt tartó, konstruktív, a változást lehetővé tevő megoldás.

A diskurzus másik jellegzetes iránya a pedagógus szakma felelősségének tisztázása, a módszertani megújulás sürgetése volt. Ebbe a sorba illeszkednek Az Iskola Biztonságáért Bizottság javaslatai, a Szakmaközi Egyeztetés javaslatai és az időközben megtett konkrét lépések is. Úgy tűnik azonban, hogy az OKM bizottsága – lévén, hogy a morális pánikra tekintettel első állásfoglalását meglehetősen gyorsan kellett meghoznia –, nem élt a stratégiai tervezés eszközével, így félő, hogy az intézkedések esetlegesen maradnak. A Kölöknét által elvégzett országos intézményvezetői lekérdezés részben alátámasztja, részben árnyalja a Bizottság által tett kezdeményezések célszerűségét, és alátámasztja a *Szakmaközi egyeztetés az iskolai erőszakról* című dokumentumban leírtakat. Az eredmények tükrében valóban jó

irány a szabadidős tevékenységek bővítése, az alternatív vitarendezési módok iskolai alkalmazása, a pszichológus hálózat fejlesztése. (Bár ez utóbbiról, ahogy a fenti javaslatok között szerepel, célszerűbbnek tűnik a mentálhigiénikus, szociális munkás, szociálpedagógus szakmákat is bevonva, és az intézmények közötti különbségeket figyelembe véve gondolkodni).

A kutatási eredmények számos más tekintetben is arra hívják fel a figyelmet, hogy árnyaltabban – iskolatípusok, illetve régiók szerint differenciáltan – szükséges vizsgálni az iskolai agresszió jelenségeit és a lehetséges beavatkozási módokat. A fentebb részletezett javaslatok egyszerre igyekeztek a lekérdezés alapján kirajzolódó intézményi szükségleteket, a tanárok fogadókészségét és a rendszer lehetőségeit figyelembe venni. A megfogalmazott javaslatok jórészt meglévő intézményekre, programokra és fejlesztésekre építenek, ám helyenként, ahol a kutatás eredményei indokolják, valóban új szolgáltatások, intézmények szükségességét vetik fel (ilyen például a megyei vagy regionális egyeztető szolgáltatás bevezetése).

Jó egy év telt el a morális pánik kialakulása óta. Az elmúlt tanévben országsszerte számos kezdeményezés, modellprogram, workshop, előadás zajlott az iskolai erőszak témájában. Mindezek – a Kölöknét-kutatás és a hamarosan lezáruló ombudsmani kutatás eredményeivel együtt – bőséges tapasztalati alappal szolgálnak ahhoz, hogy az iskolai agresszió által leginkább érintett intézmények részére megkezdődhessen egy rendszerszerű fejlesztési koncepció kidolgozása.

Számomra ez volna a morális pánik lefutásának kívánatos forgatókönyve.

VII. Függelék

A Kölöknet on-line kutatásának kérdőíve

Tisztelt Intézményvezető!

Honlapunk szülők számára szolgáltat információkat és ad tanácsot (www.koloknet.hu). Emellett célunk a szülők és az iskola közötti kommunikáció erősítése mindkét fél javára. Ma a médiában egyre többet hallani az iskolai erőszakról, mégis úgy gondoljuk, valós adatok híján sem a közvélemény, sem a szakma nem tudja a helyén kezelni a dolgokat. Ezért egy rövid online kérdőívvel szeretnénk felmérni a helyzetet. Célunk, hogy a valós problémákhoz sikerüljön hozzárendelni a valós megoldási lehetőségeket. A kérdezés természetesen név nélküli, az iskola néhány adatára is csak azért van szükségünk, hogy utólagos súlyozással a mintát országos értelemben reprezentatívvá tehessek. Kérjük, hogy válaszaival segítse munkánkat, és ha bármiben kérdése lenne, forduljon Földes Petrához, a Kölöknet főszerkesztőjéhez (foldes.petra@pxb.hu, 30/828-5954).

Együttműködését köszönjük!

1. Milyen típusú képzési formák találhatók az iskolában?

- általános iskola:(tanulók száma)
- gimnázium:(tanulók száma)
- szakközépiskola:(tanulók száma)
- szakiskola:(tanulók száma)

2. Melyik megyében található az iskola?

3. Az iskola fenntartója (kérem, jelölje):

- települési önkormányzat (községi, városi, megyei jogú városi, fővárosi kerületi)
- fővárosi önkormányzat
- megyei önkormányzat
- kisebbségi önkormányzat
- állami szerv
- társulás (fenntartói, kistérségi)
- felsőoktatási intézmény
- egyház
- alapítvány
- egyéb (vállalkozás, kft, szövetkezet, egyesület, stb)

4. A település igazgatási rangja, ahol az iskola (telephely) található:

- község

- város
 - megyeszékhely
 - főváros
- 5. Mi az ön beosztása?**
- intézményvezető
 - intézményvezető helyettes
 - egyéb:
- 6. Neme:**
- Férfi
 - Nő
- 7. Mi az Ön legmagasabb iskolai végzettsége?**
- Főiskola
 - Egyetem
 - Pedagógus szakvizsga,
 - Doktori fokozat
- 8. Alkalmaznak-e az iskolában pszichológust – szociális munkást – mentálhigiénés szakembert - szociálpedagógust**
- igen
 - nem
- 9. Mekkora problémát jelent a tantestületnek (nagy problémát, inkább problémát, kevésbé jelent problémát, egyáltalán nem jelent problémát, nem tudja megítélni)**
- a diákok egymás közötti kommunikációs kultúrája
 - a diákok közötti konfliktusok kezelése
 - a tanár-diák konfliktusok kezelése
 - a tanár-szülő konfliktusok kezelése
 - a szülők egymás közötti konfliktusainak kezelése
 - fegyelmi vétségek kezelése
 - bűncselekménynek minősülő cselekedetek kezelése
 - iskolán kívüli, iskolai szereplőkhöz köthető konfliktusok kezelése
 - szexuális jellegű megnyilvánulások kezelése
 - iskolai zaklatás (erőfölényből származó megalázás, megfélemlítés stb.) kezelése
 - a tanári erőforrások szinten tartása, kiegészítése
- 10. Előfordult-e, illetve tudomására jutott-e az utóbbi 3 hónapban (nem jutott tudomásomra, egyszer, néhányszor, több mint ötször), hogy:**
- két diák összeverekedett
 - diák(ok) más diák(ok)at megaláztak
 - diák(ok) más diák(ok)at zsaroltak
 - diák(ok) más diák(ok)at szexuálisan zaklattak
 - diák(ok) egymás tárgyaiban vagy a berendezésben kárt tettek
 - tanár diákkal szemben fenyegetőleg vagy megalázón lépett fel
 - diák tanárral szemben fenyegetőleg vagy megalázón lépett fel

- tanár diákot tetteleg bántalmazott
- diák tanárt tetteleg bántalmazott
- szülő vagy családtag tanárral szemben fenyegetőleg lépett fel
- szülő vagy családtag tanárt tetteleg bántalmazott
- szülő vagy családtag saját gyermekét bántalmazta (iskolában vagy iskolai rendezvényen)
- szülő vagy családtag más gyermeket bántalmazott (iskolában vagy iskolai rendezvényen)
- szülők egymással kerültek összetűzésbe (iskolában vagy iskolai rendezvényen)
- iskolai atrocitást videóra vettek
- videóra vett atrocitást nyilvánosságra hoztak
- gyerekek egymástól értékeket vettek el (loptak)
- más konkrét agresszív cselekmények, és pedig:

11. Előfordult-e, illetve tudomására jutott-e az iskolai szereplőkhöz köthető, iskolán kívül történt atrocitás az utóbbi három hónapban (nem jutott tudomásomra, egyszer, néhányszor, több mint ötször), hogy:

- két diák összeverekedett
- diák(ok) más diák(ok)at megaláztak
- diák(ok) más diák(ok)at zsaroltak
- diák(ok) más diák(ok)at szexuálisan zaklattak
- tanár diákkal szemben fenyegetőleg vagy megalázón lépett fel
- diák tanárral szemben fenyegetőleg vagy megalázón lépett fel
- tanár diákot tetteleg bántalmazott
- diák tanárt tetteleg bántalmazott
- szülő vagy családtag tanárral szemben fenyegetőleg lépett fel
- szülő vagy családtag tanárt tetteleg bántalmazott
- szülő vagy családtag saját gyermekét bántalmazta
- szülő vagy családtag más gyermeket bántalmazott
- szülők egymással kerültek összetűzésbe
- iskolán kívüli atrocitást videóra vettek
- videóra vett iskolán kívüli atrocitást nyilvánosságra hoztak
- gyerekek egymástól értékeket vettek el (loptak)
- más konkrét agresszív cselekmények, és pedig:

12. Milyen megoldásokat használnak az iskolai erőszak megelőzésére és kezelésére? (többet is választhat)

- szociális kompetenciákat fejlesztő programsomagok
- drámapedagógiai foglalkozások
- az érintett diákokat (is) vonzó délutáni tevékenységek
- többtanítós modell
- pedagógus asszisztens alkalmazása
- iskolai esetmegbeszélő csoport

- az egy osztályban tanító tanárok rendszeres (a félévenkénti osztályozó konferencián túlmenő) együttműködése
- egyeztető eljárás beiktatása az iskola fegyelmi eljárásába
- szoros együttműködés iskolán kívüli, speciális képzettségű szakemberrel (szociális munkás, mentálhigiénés szakember, pszichológus)
- külső szakember bevonása az akut helyzetekben (mediátor, konfliktuskezelő facilitátor)
- közös esetmegbeszélések az ellátórendszer tagjaival (védőnő, gyermekjóléti szolgálat, nevelési tanácsadó stb.)
- az Oktatásügyi Közvetítői Szolgálat konfliktuskezelő szolgáltatásainak igénybevétele
- aktív együttműködés a rendőrséggel a prevencióban
- aktív együttműködés civil szervezetekkel a prevencióban
- más, éspedig:

13. Milyen megoldásokat használnának szívesen az iskolai erőszak megelőzésére és kezelésére? (Kérjük, válassza ki azt a három legjobbnak ítélt megoldást, amit még nem alkalmaznak.)

- szociális kompetenciákat fejlesztő programsomagok
- drámapedagógiai foglalkozások
- az érintett diákokat (is) vonzó délutáni tevékenységek
- többtanítós modell
- pedagógus asszisztens alkalmazása
- iskolai esetmegbeszélő csoport
- az egy osztályban tanító tanárok rendszeres (a félévenkénti osztályozó konferencián túlmenő) együttműködése
- egyeztető eljárás beiktatása az iskola fegyelmi eljárásába
- szoros együttműködés iskolán kívüli, speciális képzettségű szakemberrel (szociális munkás, mentálhigiénés szakember, pszichológus)
- külső szakember bevonása az akut helyzetekben (mediátor, konfliktuskezelő facilitátor)
- közös esetmegbeszélések az ellátórendszer tagjaival (védőnő, gyermekjóléti szolgálat, nevelési tanácsadó stb.)
- az Oktatásügyi Közvetítői Szolgálat konfliktuskezelő szolgáltatásainak igénybevétele
- aktív együttműködés a rendőrséggel a prevencióban
- aktív együttműködés civil szervezetekkel a prevencióban
- más, éspedig:

14. Mire lenne szükségük ahhoz, hogy a kiválasztott eszközöket használni tudják?

.....

Köszönjük, hogy válaszaival segítette munkánkat!

Szemtől-szembe konferenciák – Esetleírások és elemzések¹⁰⁵

1. Út a kölcsönös megértéshez – a graffiti

Az eset

Az iskola falain egyre jobban elszaporodtak a különböző falfirkák, rajzok, feliratok. A hangulat már szinte az aluljárókéhoz kezdett hasonlítani. A diákok nem csináltak abból titkot, hogy kinek a rajzát lehet látni a falakon, hisz maga az alkotó alá is írta, az úgynevezett „teg”-jével jelezte, hogy az ő alkotása. A graffitisek büszkén mutogatták egymásnak a falfirkákat, nem érzékelve, hogy ez esetleg másokat zavar.

A konfliktus

Az iskola igazgatója megelégtelte, hogy a falfirkák csak szaporodnak. Egyre kínosabban érezte magát az épület falai között. Ő kezdeményezte a konferencia-beszélgetést a fő falfirkással, T.-vel, mivel mindenképpen változtatni szeretett volna a fennálló helyzeten.

A konferencia

Az iskola igazgatója áldozatként volt jelen, az igazgatóhelyettes támogatásával. A másik oldalon a főfirkász T. ült, akit firkásztársa támogatott.

A facilitátor a beszélgetés elején hangsúlyozta, hogy nincs büntetés kilátásba helyezve, a helyzet jóvátételével az ügy ezen a beszélgetésen lezárulhat, amennyiben mindenki megelégedésével végződik.

T. nem értette, hogy mi a zavaró ezekben az alkotásokban. Hangsúlyozta, hogy művészi kivitelezésű rajzokról van szó. Az igazgatónő nem értette, hogy miért kell az iskolának aluljáróhoz hasonlítani. Elmondta, hogy mennyire rosszul érzi magát minden olyan alkalommal, amikor vendégek érkeznek az iskolába. Elmondta, hogy ő nem kifejezetten gondolja ezeket az alkotásokat művészi értékűnek.

¹⁰⁵ Változtatlan formában átvéve Földes Petra-Hadházy Livia: *Szemtől-szembe. Egy konfliktuskezelő módszer az iskolai gyakorlatban*. In: *Tanári létkérdések*, RAABE Kiadó, 2006. június című cikkéből

Az igazgatónő mindenképpen ragaszkodott a firkák eltüntetéséhez. A másik oldalon ülőkből ez mélységes felháborodást váltott ki. Hosszasan beszéltek a graffitis szubkultúráról, arról, hogy mit jelent nekik egy rajz, és nemcsak a rajz maga, hanem az is, hogy hová helyezik el.

Lassan mindkét fél számára kezdtek körvonalazódni a másik félből kiváltott érzések. A graffitis fiúk megértették az igazgatónő aggályait, hogy egy közintézmény megjelenése a közízlésnek megfelelő kell legyen, hiszen nem biztos, hogy a szülők többsége szívesen íratná be gyermekét olyan iskolába, ami leginkább egy aluljáróhoz hasonlít. Az igazgatónő is megértette, hogy a fiúk szándéka egyáltalán nem az intézmény elcsúfítása volt, megértette, hogy a graffitizés egy választott életforma, melynek extremitása abban rejlik, hogy tiltott helyekre fújják fel a rajzokat.

Attól a pillanatról, hogy megértették egymás érzéseit, már lényegesen kompromisszumkésebb volt mindkét fél. Az igazgatónő továbbra is ragaszkodott a firkák eltüntetéséhez. T. támogatója felajánlotta, hogy egy szombati napra megszervezi az iskola falait rendszeresen firkáló diákok csapatát, hogy a művek fényképes megőrkítése után lesúrolják, illetve újrafessék a sérült falfelületeket. Az igazgatónő felajánlotta, hogy az iskola anyagi segítséget nyújt a szükséges eszközök beszerzéséhez.

A következő probléma akkor vetődött fel, amikor az igazgatónő arra kért garanciát, hogy a nagytakarítás után se kerüljenek fel újabb firkák a falakra. Ismét T. támogatója tett egy konstruktív javaslatot a megoldásra. Ők hajlandóak kampányolni a graffitisek körében a tiszta iskoláért, de cserébe kérnek egy legális falfelületet, ahová elhelyezhetik alkotásaikat, meghozva azt az áldozatot, hogy lemondanak a graffitizés savát-borsát adó tiltott helyre való firkálásról.

Az igazgatónő elfogadta ezt a javaslatot is.

A megállapodás

A firkász fiúk írásban is vállalták, hogy egy szombati napra megszervezik firkásztársaikból azt a csapatot, amelyik eltünteti az iskola falait beborító graffitiket. Az iskola igazgatója vállalta, hogy a helyreállításhoz szükséges költségeket az iskola állja. A fiúk vállalták azt is, hogy kampányt indítanak graffitis társaik körében a tiszta iskoláért, cserébe az igazgatónő egy legálisan firkálható falfelületet bocsát a firkászok rendelkezésére. Ennek a falfelületnek a

telítettsége esetén az újrahasznosításhoz szükséges tiszta felület létrehozása a firkászok felelőssége.

A megállapodás betartása

A diákok valóban megszervezték a takarítónapot és helyreállították az eredeti állapotot. Az iskolában azóta is van egy falfelület, amit legálisan használhatnak a firkálók. Az iskola falai azóta szinte teljes mértékben graffiti-mentesek.

Az eset értékelése

A konferencia-beszélgetés sikeresnek bizonyult. Azáltal, hogy az érintettek megértették, milyen érzelmi hatást váltott ki viselkedésük a másiktól, sokkal nagyobb hajlandóságot mutattak egy kompromisszumos megoldás keresésére. A támogatók szerepe nagyon élesen mutatkozott meg ezen a beszélgetésen. Mivel ők nem feltétlenül érintettek érzelmileg olyan mélyen a történetekben, mint az áldozat és az elkövető, ezért sokkal konstruktívabb megoldási javaslatokkal rukkolnak elő.

Ezen a konferencián külön hangsúlyozandó, hogy a beszélgetést kortárs-facilitátor vezette. A diákok szívesebben kérnek segítséget egyik olyan kortársuktól, aki nem érintett a konfliktusban, mint egy felnőtt segítőtől. Az igazgatónő is nagyon pozitívan nyilatkozott arról az élményéről, hogy egy diákfacilitátor figyelmeztette a beszélgetés közben, amikor indulatait nem tartva kordában, megsértette a beszélgetés menetét. Ebben az esetben jól látszik, hogy az áldozat, az elkövető és minden érintett egyenrangú partnerként van jelen a folyamatban, legyenek akár tanárok vagy diákok.

2. A verbális agressziótól az érzelmi megtisztulásig

Az eset

Matematika órán két diák csúnyán összeszólalkozott, egymásra minősíthetetlen jelzőket kiabálva. A tanárnő félbeszakította az órát és kérte a két diákot, hogy azonnal rendezzék a konfliktusukat, hiszen az óra így nem folytatódhat. A két diák nemhogy rendezte volna a helyzetet, hanem még agresszívakban lépett fel egymással szemben. Amikor a „bűdös cigány” kifejezés is elhangzott, a tanárnő berekesztette a beszélgetést, kicsöngették, az óra végét ért.

A konfliktus

A konferencia-beszélgetést a tanárnő kérte. Ő maximálisan áldozatnak érezte magát, hiszen nem tudta folytatni a tanórát a két diák viselkedése miatt, és egyébként is felháborítónak tartotta a minősíthetetlen kifejezések egymásra dobálását. A két összeszólalkozó diák „elkövetőként” vett részt a beszélgetésen.

A konferencia

A tanárnő támogatónak egyik tanártársát kérte, aki óralátogatóként részt vett az adott órán. Az összeszólalkozó diákok egyikét, L.-t egy osztálytársa, a másikét, Sz.-t a mentora (tanár segítője) támogatta.

A beszélgetés elején mindkét diák elmondta, hogy még aznap rendezték egymással a konfliktusukat, nem értik, miért kell ekkora ügyet csinálni belőle. A „kiket érintett” kérdésre csak egymást és a tanárnőt nevezték meg. A tanárnő nehezményezte, hogy miattuk abba kellett hagyni az órát, és érintettnek minősítette az órán résztvevő többi diákot is. A tanárnő támogatója sérelmezte, hogy egy ilyen toleráns iskolában hogyan hangozhat el a „bűdös cigány” kifejezés. Arra hívta fel a diákok figyelmét, hogy mindenképpen súlya van a kimondott szónak. Lehet, hogy csak poénnak szánják, de nem számolnak azzal, hogy a minősítésük milyen érzelmi reakciókat válthat ki.

L. többször említette, hogy otthon, az édesanyja is gyakran hasonló tónusban beszél vele. Arra a kérdésre, hogy „Mondtad-e már az édesanyádnak, hogy „anya megbántottál és ez fáj nekem”, L. sírva fakadt. A résztvevő felnőtt segítők megerősítették őt, hogy a személyét elfogadják, kedves, aranyos lánynak tartják, de az adott órai viselkedését visszautasítják. A diákok megértették, hogy nem mondhatnak ki bármit, mert számolniuk kell azzal is, hogy a másikat megbánthatják. Megértették azt is, hogy a velük egy térben tartózkodókat sem tehetik ki annak, hogy végig kelljen hallgatniuk egy ilyen, egymást becsmérítő szócserét. Megértették, hogy egy „bűdös cigány” kifejezéssel bárkit megbánthatnak a jelenlévők közül, még ha nem is neki szánják. Nyilvánosan bocsánatot kértek egymástól és a tanárnőtől elfogadhatatlan magatartásuk miatt. Megígérték, hogy odafigyelnek egymásra a későbbiekben, és ha bármelyikük bántó megjegyzést tesz a másikra, a másik diák azonnali visszajelzést ad, hogy ezzel most őt megbántotta. A tanárnő támogatója azt a feladatot adta nekik, hogy a következő két hétben háromszor használják – amennyiben szükségét érzik – azt a kifejezést, hogy

„megbántottál, nagyon fáj nekem”, és figyeljék a reakciókat. Mindkét diák visszajelezte, hogy ezt a családban fogja kezdeni.

A beszélgetés elején meglévő feszültség a sírásban érte el tetőfokát, de a beszélgetés végére mindenki felszabadult és érezhetően jókedvű lett. A diákok úgy érezték, hogy mégsem volt hiábavaló eljönni. A felnőtt segítők is úgy érezték, hogy nagyon sikeres volt a konferencia, mert a diákok megértették, hogy milyen érzelmi következményei lehetnek egy-egy kimondott szónak, és hogy a hangos szócsatának mennyi érintettje lehet.

A megállapodás

L. és Sz. bocsánatot kért egymástól és a tanárnőtől. Vállalták, hogy odafigyelnek egymás reakcióira, és azonnali visszajelzést adnak egymásnak, ha valami sérelem éri őket. A tanár nő vállalta, hogy segíti ezt a folyamatot, és ő is azonnali visszajelzést ad a diákoknak, ha magatartásuk újra elfogadhatatlanná válik. A diákok vállalták, hogy a következő két héten háromszor, szükség esetén, használni fogják azt a kifejezést, hogy „megbántottál, nagyon fáj nekem” és figyelik a reakciókat. A tanár nő támogatója kérte L.-t, hogy keresse fel a mentorát és beszélgessenek az édesanyja és a közöttük húzódó – a beszélgetés alatt felszínre kerülő – konfliktusról.

A megállapodás betartása

A két diák között nem fordult elő több komolyabb konfliktus. Sokkal tudatosabban használják azóta a kimondott szavakat, figyelve arra is, hogy nehogyan megbántsanak vele valakit.

Az eset értékelése

A beszélgetés nagyon jó hangulatban zárult, a konferencia mindenképpen sikeresnek mondható, és az adott konfliktus megoldásán messze túlmutató hozadékkal szolgált. Amikor L., az otthon megélt verbális agresszió újraélése során elsírta magát, a diákok megértették, hogy ők sem dobálózhatnak felelőtlenül sértő kifejezésekkel, mert azok mások érzéseire is nagy hatást gyakorolhatnak.

3. Megismerés, szolidaritás, bizalom

Az eset

Az eset egy középiskolában, a tanév második hetében történt. R., a 9. osztály lánytanulója, értelemszerűen akkor került az iskolába. Egyik tanára az órán lett figyelmes rá, hogy R. teljesen magatehetetlen állapotban van, lefekszik, semmiféle felszólításra nem reagál. Mire az óra után segítséget kért volna, R. és néhány társa eltűnt. A következő óra megkezdése után, egy közeli parkból kerültek elő, ahol társai megpróbálták – sikertelenül – R.-t rendbeszedni. A tanárok számára ekkor vált világossá a gyerekek elmondásából és R. viselkedéséből, hogy csúnyán leitta magát.

A konfliktus

R.-t ilyen állapotban hazaküldeni sem lehetett. Mivel a család az iskolától igen messze lakik, meg kellett oldani R. felügyeletét, amíg édesanyja meg nem érkezett; ráadásul olyan módon, hogy a kezelhetetlen részeg lány jelenléte a tanítás menetét ne zavarja meg. Az iskola szociális segítője vigyázott R.-re másfél órán keresztül. R. kétségbeesetten küzdött – miközben a lábán nem tudott megállni –, hogy a tanórára hadd mehessen be, rettegve az igazolatlan órával járó szülői retorziótól. A helyzet kezelése nemcsak mentálisan, de fizikailag is egyre nehezebbé vált. A gyerekek jobb boldogulásáért elhivatott, az együttműködés mellett elkötelezett szociális segítő gyakorlatilag csendőri szerepben találta magát. A konferenciát ebből a konfliktusból fakadóan – mint áldozat – ő kérte. Az iskolavezetés csatlakozott hozzá, és a konferencia hatáskörébe utalta a fegyelmi vétség retorziójának megállapítását.

A konferencia

A konferencián áldozatként az iskola szociális segítője vett részt két felnőtt támogatóval, akik egyike az iskola igazgatója volt. R.-t három általa választott diáktársa támogatta, akik az eset alatt is mindvégig vele voltak, sőt édesanyjával együtt haza is kísérték. R. a konferencia előkészítése során kérte, hogy az édesanya jelenlététől tekintsünk el.

A facilitátor összefoglalásából kitűnt, hogy a konferencia célja lezárni az esetet, és olyan megállapodásra jutni, amely megnyugtatta a résztvevőket afelől, hogy hasonló eset a továbbiakban nem következik be.

R. az esetről beszélve azonnal elismerte a felelősségét, bocsánatot kért a történetekért, és mindenki számára azonnal világossá vált, hogy számára maga a történettel járó szégyen mindennél erősebb retorzió.

A szociális segítő elmondta, hogy neki ez a bocsánatkérés természetesen elég, nem haragszik, azonban szükségesnek tartja, hogy valamiféle garancia szülessen az ő szerepének védelmére, hiszen szociális segítőként nem vállalhatja a diákokkal szemben a csendőr szerepét.

Az iskola igazgatója arról beszélt, hogy figyelembe tudja venni azt a körülményt, hogy mindez a tanév elején történt, amikor még nem alakulhatott ki az iskolai szabályok valóságos tisztelete, így el tud tekinteni a részszégyekkel kapcsolatos súlyos retorziótól, de garanciát vár arra, hogy mindez ne ismétlődhesen meg.

Az áldozat másik támogatója, aki végig az eset tanúja volt, arról beszélt, hogy R. részszégyében számos olyan információt elmondott a családi háttéréről, aminek ilyen körülmények között – úgy érzi –, jogtalanul jutott a birtokába. Szeretné, ha a megállapodás kitérne arra, hogy ki legyen ezeknek az információknak a jogos birtokosa, és milyen segítséget kell kapnia R.-nek a megismert tények birtokában. Elmodta azt is, hogy – elismerve a gyerekek szolidaritását – nehezményezi, hogy nem kértek azonnal felnőtt segítséget; bizalmat és együttműködést kért a diákoktól.

Az R.-t támogató diákok mind azt hangsúlyozták, hogy R. megbánta a történeteket, hogy ők – ahogyan akkor is –, mindig figyelnek rá, és garanciát vállalnak, hogy az eset nem fog megismétlődni. Elmondták, hogy azt hitték, egyedül is meg tudják oldani a problémát. Hangsúlyozták a diákok közötti szolidaritás fontosságát mint a saját biztonságuk egyik fontos tényezőjét. Ugyanakkor megértették, hogy ebben az esetben elengedhetetlen volt a felnőtt segítség, és megköszönték a szociális segítőnek, amit tett. Biztosították a jelen lévő felnőtteket, hogy segítő partnereként és nem “ellenségként” tekintik őket. Minden jel szerint éppen ennek az esetnek a kezelése – a konferenciával bezárólag – erősítette meg őket ebben a viszonyulásban.

A megállapodás

Az elhangzottak összefoglalása fontos részét képezte a konferenciának akkor is, ha írásos megállapodás az elhangzottaknak csak kis részéről készült. A konstruktív légkör és a bizalom lehetővé tette, hogy a résztvevők sok felvetődött téma tekintetében megelégedjenek a szóbeli

megállapodással. Az összefoglalásban elhangzott, hogy az iskola komolyan veszi az alkoholfogyasztásra vonatkozó szigorú szankciókat, és ettől most a különleges helyzetre való tekintettel (tanévkezdés, súlyos családi konfliktusok) tekint el. Az igazgatónő közölte, hogy minden hasonló esetben – ahogyan most is – értesítik a tanuló családját. Ezt a diákok – megértve az indokokat – elfogadták. A diákok megértették, hogy az együttműködésnek elemi feltétele az, hogy problémáikban segítséget kérjenek, és erre ígéretet is tettek.

Az írásos megállapodásba ezek után büntető szankció nem került. Egy további beszélgetésben állapodtak meg, ahol R., az esetben érintett felnőttek és R. iskolai mentora átbeszéli a felszínre került tényeket, így R. problémáinak megoldásáért a továbbiakban a mentor lesz a felelős. R. vállalta ezt a beszélgetést, és azt, hogy ennek fényében a problémák megoldásában aktívan együttműködik a mentorával.

A megállapodás betartása

R. a konferencia után nagyon megkönnyebbült, és nem volt ereje az újabb beszélgetéshez. Ezért – a megállapodást módosítva – R. beleegyezett abba, hogy az érintett felnőttek nélküle találkozzanak, illetve egy négyszemközt beszélgetésben ő is nyíltan beszélt a problémáiról a mentorával. Így R. esetének kezelése a mentor-diák kapcsolatba került, a részegség ügye pedig lezárult. A tanév további részében nem volt hasonló probléma R.-rel, mentorával pedig sikerült bizalmas kapcsolatot kialakítania.

Az eset értékelése

A fegyelmi szankcionálás konferenciával való kiváltása minden tekintetben sikeresnek bizonyult. Bár nem történt „büntetés”, mégsem merül fel az az értelmezés, hogy R. „megúszta” az ügyet. A történetek meggyorsították R. iskolai beilleszkedését, problémái vállalását, és megerősítették osztálytársainak a tantestületbe vetett bizalmát.

4. Amikor a közösség (túlzottan is) átvállalja a felelősséget...

Az eset

A tanítás végén két lány csúnyán összeszólalkozott, és az iskola előtti téren huzakodni kezdtek, majd komolyan összeverekedtek. Az egyik lány szemüvege eltörtött, a másik elveszítette a fülbevalóját. A verekedést az iskola több diákja tétlenül, sőt mulatva nézte

végig. A lányokat az iskola szociális segítője választotta szét. A két lány közötti konfliktus továbbra is fennmaradt, olyannyira, hogy baráti köreiből néhány fős ellenséges táborokat alakítottak ki.

A konfliktus

Az igazgatónő kezdeményezte konferencia összehívását azzal, hogy ő mint „áldozat” nem tűrheti el, hogy az iskolájában ilyen inzultusra kerüljön sor. Így tehát a két verekedő lány volt a két „elkövető”, és a két lány az iskolával állt konfliktusban.

A konferencia

Az előkészítés során az igazgatónő kérte a facilitátort, hogy két olyan diákot is hívjon meg, akik végignézték a verekedést. Támogatóként pedig a szociális segítő jelölte meg. A két verekedő lány beleegyezett a konferenciába, és egy-egy diák támogatót választottak. Minden érintett vállalta tehát a konferenciát, a helyzet mégsem volt egyszerű. Tekintetbe kellett venni, hogy a két lány között ádáz háború dúl. Kockázatosnak tűnt egy olyan beszélgetés megszervezése, ahol mindketten jelen vannak, ám ahol nem az ő kettejük konfliktusa, hanem maga a verekedés a téma. A szereplőkben dúló indulatok mellett egy ilyen konferencia nem kecsesített volna reménnyel. Ezért még az előkészítés fázisában a facilitátor felajánlotta a két lánynak, hogy tartsanak egy mediációs beszélgetést, ahol legalább eljutnak odáig, hogy a konferencián egymás jelenlétében képesek legyenek részt venni. Ez a beszélgetés elvezetett a két lány között az együttélési szabályok kidolgozásához, és – legalábbis a felszínen – a feszültségek enyhüléséhez. Az iskolai szintű konferenciára ez után a beszélgetés után került sor.

A facilitátor a bevezetésben elmondta, hogy a konferencia témája maga a verekedés, amivel a lányok megsértették az iskola szabályait. A beszélgetés célja az, hogy megnyugtató módon lezárják az esetet mind a konkrét konfliktus, mind pedig a szélesebb értelemben vett iskolai együttélés vonatkozásában.

A lányok mind a ketten elismerték, hogy valóban „nem kellett volna” összeverekedni. Ugyanakkor kettejük konfliktusában egymásra hárították a felelősséget. Tehát az iskolával szembeni felelősségüket elismerték, az egymással szembenit viszont nem.

Az igazgatónő azt hangsúlyozta, hogy az intézményben tanuló diákok biztonsága érdekében megengedhetetlen a verekedés. Számára nem elégséges, ha egy ilyen esetet utólag

szankcionálhat. Megoldást keres arra, hogy ilyen eset az iskolában egyáltalán ne fordulhasson elő.

A szociális segítő az egyik jelen lévő tanuló, K. felé fejezte ki rosszallását: elfogadhatatlan volt számára, hogy a fiú mulatva nézte végig az eseményeket, és általában csalogottságát fejezte ki a gyerekek közönye kapcsán.

A két „tanúként” jelen lévő diák – egyikük az előbb megszólított K. – elmondta, hogy a csetepaté számukra valóban mulatságos volt, a lányok groteszk viselkedése miatt. Nem érezték a felelősség súlyát, miután a két verekedő lány ügyének tartották a történeteket.

Az egyik támogatóként jelen lévő 9. osztályos fiú, P. megindultan mesélte el, hogy őneki az előző iskolájából az ellene irányuló durva erőszak miatt kellett eljönnie, ezért erősen felzaklatták az események. Beszámolt félelméről azzal kapcsolatban, ha az új iskolájába vetett bizalmát ilyen események miatt el kellene veszítenie.

A másik támogató fiú is sokkal inkább a diákok közösségéről, az osztályok viszonyáról beszélt, amikor az események kapcsán a gondolatait fogalmazta meg.

A facilitátor összefoglalásképpen elmondta, hogy a két lány konfliktusának rendezésére nem ez a fórum kínálik megfelelő keretnek, és felajánlotta, hogy a konferencia – ha a résztvevők tudnak és akarnak – abban segíthet, hogy a folytatásra mindenki számára elfogadható módot találjon. A másik felvetődött kérdéskör – az intézményen belüli bizalom és nyugalom helyreállítására, megerősítésére – megoldására vonatkozó beszélgetést kezdeményezett, az igazgatónő, a szociális segítő és P. felvetései alapján.

Ekkor mondta el K., hogy P. megszólalása után már megérti, amiről a szociális segítő beszélt, olyannyira, hogy kicsit szégyelli is magát az ironikus hozzáállásáért. Elnézést kért a verekedés szemlélőjeként tanúsított viselkedéséért.

Az igazgatónő azt a javaslatot tette, hogy kezdeményezi egy Diákfórum összehívását, amelynek feladata az intézményi Alapértékek megfogalmazása lenne. Ez a szabályoknál magasabb szintű gyűjtemény tartalmazná az együttélési normákat. Kérte a jelenlévő diákokat, hogy támogassák ezt a kezdeményezését. Ezt a javaslatot a konferencia elfogadta.

A két lány arra jutott, hogy nem kívánnak tovább foglalkozni a konfliktusukkal, de mivel a konferencia résztvevői továbbra is (mélán) aggasztónak ítélték meg a helyzetet, a folytatás tekintetében egy többlépcsős megállapodás született.

A megállapodás

Az igazgatónő vállalta a Diákforum megszervezését. Valamennyi jelenlévő diák vállalta, hogy ebben segítik az igazgatónőt.

A két lány vállalta, hogy egy hónapon keresztül kerülnek az egymással való bármiféle konfliktustól. Ha ez sikerül, az ügyet lezártak tekintjük. Ha nem sikerül, úgy elfogadják, hogy jelen konferencia facilitátora beavatkozhat és javaslatot tehet a probléma további kezelésére.

A megállapodás betartása

A Diákforum összeült, és megalkotta az iskola Alapértékeit.

A két lány között nem fordult elő több látványos konfliktus.

Az eset értékelése

Az iskola egésze szempontjából – a konferencia jó hangulata és az Alapértékek megszületése miatt – feltétlenül sikeres volt az eljárás. Ugyanakkor a konkrét verekedés problémáját több szempontból sem kezelte sikeresen.

1. A keletkezett anyagi kár problémáját a két lány a mediációs beszélgetésben, és a konferencián is a feszültség fenntartásának eszközeként használta fel, megegyezni nem voltak hajlandók. Ez a probléma tehát egyáltalán nem rendeződött (igaz az is, hogy a rendezéséhez senki nem is kért segítséget).
2. Maga a verekedés ténye az iskola felé kompenzálatlan maradt. A két “elkövető” lány az eset kezelése kapcsán beolvadt a diákság egészébe. A lányok semmivel sem ígértek többet vagy mást, mint a diáktársaik, és egyikük el sem jött a megállapodás nyomán megtartott Diákforumra.

5. Verekedéstől a közös játékig

Az eset

Az egyik belvárosi általános iskolában a napközis tanítónő többször jelezte az iskola vezetésének és a szülőknek, hogy két tanuló – Cs. és N. – sokat verekszik, csúnyán beszél egymással. A napközis tanítónő egyre kilátástalanabbnak látta a helyzetet a két tanuló között. Úgy érezte, minden tőle telhető eszközzel megpróbálta a két gyerek viszonyát rendezni, de túl sok energiája megy el a két kisdíákra, így a többiekre kevesebb marad. Úgy gondolta, amennyiben a gyerekek viszonya rendeződik, az hatással lehet a többiek viselkedésére is, ezért konferencia-beszélgetést kezdeményezett.

A konfliktus

A közvetlen kiváltó ok: Cs. a napközis foglalkozáson, az iskola udvarán „koszos románnak” minősítette N.-t, aki megütötte. Ezután a konfliktus kezelése verekedésbe fulladt.

A konferencia

Cs.-t egyik osztálytársa és egyik tanítónője támogatta – a szülők nem tudtak részt venni a beszélgetésen –, N.-t édesanyja és szintén egy osztálytársa támogatta.

A facilitátor a forgatókönyv szerint először az érintettek érzéseire kérdezett rá. N. édesanyja elmondta, hogy milyen rosszul érinti őt is a „koszos román” minősítés, hogy hányszor hallotta már ezt a negatív megjegyzést. Elmondta, hogy nem érti, miért kell ennek így történnie, amikor tisztességesen dolgozik, nem bánt meg senkit. Ekkor már a könnyei fojtogatták. Cs.-t mélyen érintették az elhangzottak, és szót kért, hogy bocsánatot kérjen és kifejezze, mennyire nem gondolt bele abba, amit mondott. Az édesanya elfogadta a bocsánatkérést.

Amikor elhangzott az a kérdés, hogy miért verekszenek, Cs. válasza az volt, hogy unatkoznak. Azt javasolta, hogy legközelebb visz Activity társasjátékot a napközibe, és így foglalják el magukat. A támogató osztálytársak egyetértettek a javaslattal, és ők is felajánlották, hogy segítik játékok kitalálásával a csoport délutánjának hasznos eltöltését. Cs. vállalta, hogy nem piszkálja N.-t, nem fogja sértő kifejezésekkel illetni. N. vállalta, hogy semmilyen esetben sem fogja megütni Cs.-t, még akkor sem, ha Cs. felidegesíti őt.

A jelenlévő felnőttek garanciát vártak az elhangzottakra. Mindkét diák a szavát adta. Hosszas beszélgetés folyt arról, hogy mit jelent az adott szó kifejezés. Az osztálytársak vállalták, hogy figyelmeztetik az érintetteket, amikor úgy tűnik, hogy megszegik adott szavukat.

A megállapodás

Cs. vállalta, hogy nem idegesíti, nem piszkálja N.-t, bántó kifejezésekkel nem illeti. N. vállalta, hogy amennyiben Cs. megsérti őt, szavakkal fejezi ki sérelmét, és semmiképpen nem fogja megütni. Mindkét diák a szavát adta a vállalásai betartására. A Cs.-t támogató tanító vállalta, hogy fokozottan fogja figyelni őket, és figyelmezteti adott szavuk betartására.

A megállapodás betartása

A napközis csoportban számos új játék bevezetésével színesítették a délutánok hasznos eltöltését. Cs. többé nem használta a „román” minősítést. A napközis tanító nagyon elégedett volt a konferencia-beszélgetés eredményével. Javasolta a tantestületben a módszer szélesebb körű alkalmazását. Még a tanév folyamán a tantestület részt vett egy facilitátor-képző tréningen. A módszert az iskola beépítette pedagógiai programjába.

Az eset értékelése

Mivel a beszélgetés során mindenki egyenrangú, függetlenül attól, hogy hány éves, ezért a kisdíjak nagyon komolyan vették ezt a felelősségteljes feladatot. Olyan kifejezéseket használtak, mint a felnőttek, pl.: „az előttem szólóhoz szeretnék csatlakozni”.

Az érzések felszínre kerülése mélyen érintette a konfliktust kezdeményező diákot, világossá vált számára, hogy azzal, amit tett – akarata ellenére – valaki mást, egy harmadik személyt is megbántott. Őszinte jóvátételi igény ébredt benne, és rendkívül konstruktívan próbálta a helyzetet megoldani. Rávilágított viselkedésének feltételezett okára. Azáltal, hogy az okok felszínre kerültek, minden akadály elhárult a megoldás megtalálásában.

Az eset sikere nyomán az iskola beépítette pedagógiai programjába a konfliktuskezelésnek ezt a formáját.

6. Együtt könnyebb – a ko-facilitátor mint kulcsszereplő

Az eset

Egy külvárosi gimnázium 11. osztályában már régóta problémát jelentett D. és K. konfliktusa. K. évismétlőként került az osztályba a tanév elején. D. rendszeresen „minősítette” K.-t a tanulmányi eredménye miatt. K. sem tűrte ezt tétlenül, számos megjegyzést tett D.-re, „stréber” sztereotíp jelzővel illetve őt. Az egyik tanítási nap végén konfliktusuk verekedésbe fulladt. D. nyakláncra elszakadt a dulakodás közben.

A konfliktus

Az iskola diákönkormányzata kérte a konferencia-beszélgetést, mert szerette volna elkerülni a fegyelmi tárgyalást és a lányok megbüntetését. A beszélgető-kör a két lány konfliktusának rendezésére ült össze.

A konferencia

A beszélgetést párban vezette a facilitátor, aki felnőtt segítő, és a ko-facilitátor, aki kortárssegítő volt. D.-t édesanyja és osztálytársnője támogatta, K.-t édesapja és a szintén évismétlő barátnője. A konferenciát az iskola igazgatója, a diákönkormányzat képviselője és D. édesapja a körön kívülről figyelte, a körben ülő résztvevők beleegyezésével.

A beszélgetés elején mindenki elmondhatta az érzéseit, hogy hogyan érintette őket az eset. A facilitátor a beszélgetés elején leszögezte, hogy csak a történekről essen szó és arról, hogy ennek milyen hatása volt másokra. Hangsúlyozta azt is, hogy nem azért vannak itt a jelenlévők, hogy bárkiről eldöntsék, jó vagy rossz ember, hanem azért, hogy segítsenek a jóvátételi megállapodás kialakításában. Ennek ellenére a szülők folyamatosan minősítették a másik gyermekét. A körön kívül ülő édesapa is többször közbeszólt, annak ellenére, hogy a beszélgetés legelején a facilitátor külön felhívta arra a jelenlévők figyelmét, hogy semmilyen interakció nem lehetséges a körön kívül és belül ülők között. Az édesanya jóvátételként követelte a lánya elszakadt nyakláncának a megtérítését. Az édesapa tiltakozott, és visszautasította ezt a kérést.

A beszélgetés meddő vitához kezdett hasonlítani, ahol a facilitátor folyamatosan kérte a jelenlévőket, hogy koncentráljanak a megoldás megtalálására, ahelyett, hogy egymást minősítsék. A jelenlévők csak azt tudták megfogalmazni elvárásnak, hogy a másikat rúgják

ki az iskolából. Hiába jelezte a facilitátor, hogy itt senki sincs abban a helyzetben, hogy egy ilyen döntést jóváhagyjon, másrészt a beszélgetésnek a jóvátétel és nem a büntetés irányába kell terelődnie.

A körben ülő édesapa többször jelezte, hogy neki erre nincs ideje. Az egyik pillanatban fel is állt helyéről és jelezte a távozási szándékát. A facilitátor ekkor megjegyezte, hogy amennyiben elhagyja a termet, be kell fejezni a beszélgetést, mert a támogatók egyensúlya megbomlik, és lánya szülői támogató nélkül marad a körben. Ekkor az édesapa mégis amellett döntött, hogy jelen marad. Már több mint egy órája folyt ez a kilátástalannak tűnő vádaskodás, mikor a facilitátor segítője, a ko-facilitátor felhívta a szülők figyelmét, hogy a jelenlévő diákok be tudják tartani a kommunikáció alapvető szabályait, de úgy tűnik, hogy a felnőttek nem. Megkérdezte, hogy szükségük van-e arra, hogy a beszélgetés elején elhangzottakat megismételve, tisztázzák az alapvető kommunikációs normákat. A szülők ekkor – mikor egy gyermekük-korú fiattól kaptak visszajelzést elfogadhatatlan magatartásukra – megértették, hogy valóban nincs helye a minősítgetésnek és vádaskodásnak

A ko-facilitátor megkérte a körön kívül ülő édesapát, hogy amennyiben nem tudja megállni, hogy beleszóljon a körben ülők beszélgetésébe, akkor hagyja el a termet. Az édesapa vállalta, hogy többé nem szól bele a beszélgetésbe. Ettől a pillanattól kezdve konstruktív javaslatokkal próbáltak megoldást találni a fennálló helyzet rendezésére. A lányok elfogadták egymás bocsánatkérését és vállalták, hogy elkerülik a további konfliktusokat. Az édesapa elfogadta D. édesanyjának jóvátételi igényét a nyaklánc helyreállításával kapcsolatban. Ekkorra azonban már az édesanya is megengyhült, és immáron nem akarta elfogadni a jóvátételt, amiért korábban harcolt. Ezért a nyaklánc helyreállításra szánt összeget felajánlotta az iskola alapítványának.

A megállapodás

K. édesapja vállalta, hogy a helyszínen átvett csekken 10 000 Ft. jóvátételt fizet be az iskola alapítványának számlájára. D. és K. vállalta, hogy elkerülik a további konfliktusokat, nem váganak „pofákat” és békésen, egymás mellett, osztálytársakhoz méltóan viselkednek. Elfogadták egymás bocsánatkérését, és ezt kézfogással szentesítették.

A megállapodás betartása

A két lány között nem fordult elő több látványos konfliktus. A diákönkormányzat elégedett volt a konfliktuskezelés ezen formájának hatékonyságával. A későbbiekben többször kérte az iskolai konfliktusok hasonló rendezését.

Az eset értékelése

A konferencia több szempontból is sikeresnek mondható. Egyrészt a konfliktus megoldódott a lányok között, másrészt a szülők megismerhettek egy új, erőszakmentes kommunikációs formát. A ko-facilitátor szerepe rendkívüli hangsúlyt kapott. Kortárssegítő voltából fakadóan, nagyon hitelesen tudta képviselni a szülők felé, hogy elfogadhatatlan viselkedésükön változtassanak.

7. Konfliktus tanárok között

Az eset

A középiskola 10. osztálya és osztályfőnöke között megromlott a viszony. A diákok sokkal szívesebben osztották meg problémáikat magyartanárukkal, mint az osztályfőnökkel. Az osztályfőnök és a magyartanár között szinte semmilyen kommunikáció nem volt. Mindketten egyre kényelmetlenebbül érezték magukat ebben a helyzetben.

A konfliktus

Az osztályfőnök kérte a konferencia-beszélgetést, mert úgy érezte, hogy egyre dühösebb a magyartanára, és szeretne volna biztonságos keretek között, támogatókkal körülvéve rendezni ezt a helyzetet. Annyira elkeseredett volt, hogy még az osztályfőnökség lemondását is fontolgatta, amennyiben nem változik a helyzet.

A konferencia

Az osztályfőnököt és a magyartanárt is egy-egy kollégájuk támogatta, akivel bizalmasabb viszonyban voltak.

A beszélgetés nagy feszültséggel indult. Pedagógusokról lévén szó, mindketten nagyon ügyeltek, hogy semmi bántót ne mondanak a másikra, így mindkét oldalon hosszas udvariaskodás folyt. A támogatók bírták rövidebb ideig a feszültséget, és ők kezdeményezték

a nyílt kommunikációt, megnyugtatta az érintetteket, hogy ebben a körben biztonságban érezhetik magukat.

Az osztályfőnök nehezen tudta kimondani, hogy meg van bántva, hogy valójában nagyon dühös. Mikor már őszintén beszélt az érzéseiről, akkor értette meg a magyartanár, hogy milyen helyzetbe hozta őt. Arra hivatkozott, hogy nagyon sok órája van az osztállyal, és a magyar tantárgy egyébként is teret enged az érzelmek kifejezésének. Így következhetett be, hogy az osztály rendkívül szoros viszonyba került vele. Elismerte, hogy hibázott, amikor belement abba a játszmába, hogy a diákok neki panaszkodjanak az osztályfőnökről, és ahelyett, hogy megbeszélte volna az osztályfőnökkel a felmerülő problémákat, hagyta, hogy a diákok neki ventilláljanak. Így az osztályfőnök szerepének hitelessége megszűnt az osztályban, hiszen volt egy „jó néni”, akivel mindent meg lehetett beszélni.

A magyartanár bocsánatot kért, és megállapodtak, hogy együtt fognak működni. Az osztályfőnök kérte, hogy ha a magyartanár valamilyen problémát érzékel az osztályban, segítse a diákokat abban, hogy meg tudják fogalmazni a problémájukat, és ahhoz forduljanak azzal, akire tartozik. Megállapodtak, hogy szerveznek egy rendkívüli osztályfőnöki órát közösen, ahol a diákokkal megbeszéljük, hogy csak akkor kaphatnak segítséget mindkettőjüktől, amennyiben nem egymás háta mögött kommunikálnak.

A jelenlévők abban a javaslatban is egyetértettek, hogy a hasonló jellegű problémák elkerülése érdekében kérik az igazgatót, hogy teremtsen egy olyan fórumot, ahol a tantestületen belül felmerülő konfliktusokat konstruktívan kezelik.

A megállapodás

Az osztályfőnök és a magyartanár vállalták, hogy rendkívüli osztályfőnöki órát tartanak együtt a 10. osztályban.

Az osztályfőnök támogatója vállalta, hogy névre szóló meghívót készít a tanulóknak, melyben pontosan rögzíti a beszélgetés helyét és idejét.

Mindkét fél vállalta, hogy kiegészítendő kérdéseket fogalmaznak meg az osztály felé, és ezt még a beszélgetés előtt egyeztetik egymással.

A jelenlévők vállalták, hogy az igazgatónak a következő javaslatot terjesztik elő: „Az igazgatónő teremtsen teret és időt arra a fórumra, ahol az iskola dolgozói tudnak beszélgetni

az osztályfőnök-osztályfőnök helyettes kérdésről, valamint az iskola dolgozói össze tudják szedni azokat a tapasztalatokat, amit már az évek óta jelen lévő osztályfőnök – (magyar)tanár konfliktusból le lehet szűrni¹⁰⁶. Szempontokra van szükség ezen helyzet prevenciójához.”

Az osztályfőnök kérése az igazgatóhoz, hogy biztosítson számára teret és időt az osztályával való foglalkozáshoz az egyetlen osztályfőnöki órán kívül is.

Az osztályfőnök kérése a magyartanárhoz, hogy működjenek együtt, és ha a magyartanár problémát érzékel a 10. osztályban, segítse a diákokat abban, hogy meg tudják fogalmazni problémájukat, és ahhoz forduljanak azzal, akire tartozik. A magyartanár vállalta ezt.

Mindketten nagy jelentőséget tulajdonítanak a jövőben a kettejük közötti tiszta kommunikációnak. Amennyiben bármilyen probléma felmerül, azonnal megbeszélnek egymással.

A megállapodás betartása

Az osztályfőnök és a magyartanár viszonya rendeződött. A későbbiekben nem fordult elő konfliktus közöttük. Az osztálykirándulást is együtt szervezték. A rendkívüli osztályfőnöki órán a diákokkal is megbeszélték, hogy a diákok akkor tudnak segítséget kapni mindkettőjüktől, ha nem játsszák ki őket egymás háta mögött.

Az igazgató összehívott egy értekezletet, hogy a konferencián felszínre kerülő kérdéseket megvitassák. A feladatok megosztásával oldotta meg az iskola az évek óta elhúzódó osztályfőnök – (magyar)tanár konfliktust.

Az eset értékelése

A konferencia sikeres volt. Az iskolát általában nagyon érzékenyen érinti a tanár-tanár konfliktus. Mivel ezt a helyzetet az intézmény vállalta, nagyban elősegítette a tantestületen belüli nyílt kommunikációt. Továbbá a konferencia következtében létrejött egy olyan pedagógus fórum, amelynek középpontjában a tanárok közötti érdekkülönbségek megbeszélése áll.

¹⁰⁶ Az iskolában gyakran előfordult, hogy az osztály bizalmas viszonyba került egy nagyobb óraszámban tanító tanárral, mint az osztályfőnökkel, s ez esetünkhöz hasonló módon konfliktust okozott a két kolléga között.

Facilitátori előkészületi pipalista szemtől-szembe konferenciához

A tervezéshez

- Világosan átlátod, ami történt?
- Szükség van-e egyáltalán konferencia-megbeszélésre?

Az előkészítéshez

- Elismerte az elkövető a felelősségét?
- Minden szükséges résztvevőt meghívtál?
- Minden egyes résztvevővel beszéltél, és biztosított a megjelenésük?
- Megértették a résztvevők az eljárás lényegét és célját?
- Tudják a résztvevők, hol és hogyan érhetnek el?
- Lefoglaltad a megfelelő helyszínt?
- Tudják a résztvevők, mi a pontos időpont, hová kell menniük és hogyan jutnak el oda?
- Szükség van segítőre, ko-facilitátorra vagy külső megfigyelőre, hogy visszajelzést kapj?

A lebonyolításhoz

- Készítettél üléstervet?
- Tisztában vagy a megbeszélés forgatókönyvével?
- Átgondoltad, hogyan zajlik majd a konferencia?
- Tudod, mi történhet, ha nem születik megállapodás?
- Megvannak az alábbi tárgyak a megbeszéléshez?
 1. a forgatókönyv egy másolati példánya
 2. megállapodás formanyomtatvány
 3. ültetési rend
 4. résztvevők névtáblái
 5. „Ne zavarj!” tábla
 6. papírzsebkendő
 7. frissítők

Szemtől-szembe konferencia megállapodás-sablonja

Eset:

Dátum:

Résztevők:

Teljesíteni fogom mindazokat a megállapodásokat, amelyekben a megbeszélésen egyezsége jutottunk:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

A fentieket vállalom:
.....

Tanúsítom és egyetértek:
.....
.....

A megállapodásban foglaltak teljesítését ellenőrzi:

Dátum:

Aláírás:

Egy lezajlott szemtől-szembe konferencia megállapodása

Megállapodás

Eset: [redacted] [redacted] [redacted] verbedeise

Dátum: 2001. 11. 08

Résztevők:

Teljesíteni fogom mindazokat a megállapodásokat, amelyekben a megbeszélésen egyezségeztünk:

mind ismertetett Dialógus kiadványait
fordítványai anyagát feladati az általa ^{magán} ~~Magán~~
magánkiadásban. Ennek előfeltétele magán az önkényesség.
A jelen írás által illetéket, hogy ~~magán~~ ^{magán} ~~Magán~~
támaszták.

szomszédok mellett éltek, egymás háta mögött nem beszéltek

A fentieket vállalom:

Tanúsítom és egyetértek:

A megállapodásban foglaltak teljesítését ellenőrzi:

Dátum: 2001. november 9.

Aláírás:

vállalkozó, hogy egy kisapra kerekűl megalapítva azon dolgozik, hogy
a vállalkozó formájában oldódjon.

Ullkalya, bony - amcsyba [redacted] egy kőny uulor lehi - nékt vese gy
háris besztetse, amcsyd nárbesie [redacted] és fides Petra veszi.

Felhasznált irodalom

A Pressley Ridge Modellprogram Kézikönyve, Ferencvárosi Általános és Szakiskola, kézirat, 2006. készítette: Kovács Nikolett:

A Zöld Kakas Líceum resztoratív nulladik évfolyamának programja, Dobbantó Program – munkaanyag; 2006. készítette Hadházi Livia, közreműködött Földes Petra

Aronson, Elliot: A társas lény. KJK Kerszöv, Budapest, 2002.

Az oktatási jogok biztosának beszámolója 2003. évi tevékenységéről. Oktatási Jogok Biztosának Hivatala, 2004.

Bibó István: Etika és büntetőjog In: Válogatott tanulmányok I-IV. Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1990

Buda Béla Dr.: Az iskolai nevelés – a lélek védelmében. Az iskolai mentálhigiéné alapelvei. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.

Buda Mariann: Iskolai erőszak, iskolai zaklatás. In: Fordulópont 41, 2008.

Buda Mariann-Köszeghy Attila-Szirmai Erika: Iskolai zaklatás – Az ismeretlen ismerős. In: Educatio 2008 – ősz

Cole, M. Cole, S. R.: Fejlődéslélektan, Osiris, Budapest, 1998

Csányi Vilmos: Az agresszió biológiai háttere. In: Etológia és társadalom. Ulpius-ház Könyvkiadó, 2005

Császi Lajos: Tévéerőszak és morális pánik. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2003

Csepeli György: Szociálpszichológia. Osiris Kiadó, Budapest, 2006.

Diószegi Gábor Dr.: Tolerált bűnözés (avagy mi a bűnmegelőzés valódi tárgya?) forrás: a Rendészeti Megelőzési Társaság honlapja, http://www.remet.hu/cms/index.php?option=com_content&task=view&id=11&Itemid=4

Fellegi Borbála: Csonka kereszt, csonka igazságszolgáltatás. In: Új Pedagógiai Szemle, 2001/9.

Fellegi Borbála: A resztoratív (kárhelyreállító) szemlélet alkalmazása a középiskolai oktatásban. In: Család Gyermek Ifjúság, 2002/1

Figula Erika: Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában. In: Új Pedagógiai Szemle, 2004/7-8.

Földes Petra: Még egyszer a Szemtől-szembe módszer iskolai alkalmazásáról. In: Család Gyermek Ifjúság, 2002/3

Földes Petra-Hadházy Livia: Szemtől-szembe. Egy konfliktuskezelő módszer az iskolai gyakorlatban. In: Tanári létkérdések, RAABE Kiadó, 2006. június, L.2.6, 1-38. o.

Földes Petra-Peer Krisztina: Alkotva tanulunk. Tevékenységközpontú foglalkozások 11-12 éveseknek. Dinasztia Tankönyvkiadó, 2008.

Freud, Sigmund: Esszék. Gondolat Kiadó, 1982.

Gönczöl Katalin: Helyreállító igazságszolgáltatás – helyreállítható bizalom. In: Élet és Irodalom, 2007/39.

- Gyáni Gábor: Darabolós gyilkosok és arzénos asszonyok. Bűn és erőszak a Horthy-korba. In: Rubicon 2008/07-08
- Herczog Mária: Szemtől-szemben a problémákkal és a lehetséges megoldásokkal. In: Megbékélés és jóvátétel. Szerk.: Herczog Mária. Család Gyermek Ifjúság Könyvek, Budapest, 2003. (13-32. o.)
- Hobbs, Nicholas: The Troubled and Troubling Child. Jossey-Bass Social and Behavioral Science Series, San Francisco, 1982.
- Hunyady Györgyné-M. Nádasi Mária-Serfőző Mónika: „Fekete pedagógia”. Értékelés az iskolában. Argumentum, 2006
- Kerecsi Klára: Az alternatív szankciók helye és szerepe a büntetőjog rendszerében. In: Kriminológiai tanulmányok 39. kötet. Budapest, OKRI., 2002. 72-104. o.
- Kitzinger Dávid: A morális pánik elmélete. In: Replika, 2000/40
- Liddle, Matthew D.: Tanítani a taníthatatlant. Élménypedagógiai kézikönyv. Pressley Ridge Magyarország Alapítvány, Budapest, 2008.
- M. Nádasi Mária: A szocializáció, nevelés, oktatás a diszfunkcionálisan működő iskolában. In: Az iskolák belső világa. Bölcsész Konzorcium, 2006.
- Mayer József (szerk): Frontvonalban. Az iskolai agresszió néhány összetevője. Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, 2008
- McCold, Paul: A helyreállító igazságszolgáltatás elmélete és gyakorlata. In: Megbékélés és jóvátétel. Szerk.: Herczog Mária. Család Gyermek Ifjúság Könyvek, Budapest, 2003. (55-117. o.)
- Negrea Vidia: A jóvátételi szemlélet alkalmazása bajba került gyermekek, fiatalok nevelésében (A Community Service Foundation programja) in: Megbékélés és jóvátétel. Szerk.: Herczog Mária. Család Gyermek Ifjúság Könyvek, Budapest, 2003. (197-206. o.)
- Peer Krisztina: Viselkedés-megerősítési technikák a hátrányos helyzetű gyerekek oktatásában – szakdolgozat, ELTE PPK Pszichológia szak, 2007.
- Ranschburg Jenő: Félelem, harag, agresszió. Tankönyvkiadó, Budapest, 1973.
- Ratkóczi Éva Dr.: személyiségzavarok. In: Kastaly Ildikó (szerk.): Pszichoterápia. Propedeutika 2.
- Rudas János: Delfi örökösei. Önismereti csoportok – elmélet – módszer – gyakorlatok. DICO Kiadó – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2004.
- Szekszárdi Júlia: Erkölcsi botrányok az iskolában.
<http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=22>
- Turnbull, C. M.: Az afrikai törzsek élete. Gondolat Kiadó, Budapest, 1970

Bibliográfia

Bagdy Emőke: Családi szocializáció és személyiségzavarok. Tankönyvkiadó, Budapest, 1977.

Bagdy Emőke-Telkes József: Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.

Bernáth László-Solymosi Katalin (szerk.): Fejlődéslélektan olvasókönyv. Tertia Kiadó, Budapest, 1997.

Buda Béla: A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája. Tankönyvkiadó, Budapest, 1986. 187-259. o.

Buda Mariann: Tehetünk ellene? A gyermeki agresszió. Dinasztia tankönyvkiadó, Budapest, 2005.

Csikszentmihályi Mihály: FLOW. Az áramlat. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2001.

Dambach, K. E.: Pszichoterror (mobbing) az iskolában. Akkord Kiadó, Budapest, 2001.

Fazekas Károly-Köllő János-Varga Júlia (szerk.): Zöld könyv 2008. A magyar közoktatás megújításáért, ECOSTAT, Budapest, 2008.

Fromm, Erich: A szeretet művészete. Háttér Kiadó, évszám nélkül

Fromm, Erich: Az emberi szív. Háttér Kiadó, 1996.

Goleman, Daniel: Érzelmi intelligencia. Háttér Kiadó, Budapest, évszám nélkül

Golnhofner Erzsébet-Szabolcs Éva: Gyermekkor: nézőpontok, narratívák. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 2005.

Herczog Mária: Gyermekvédelmi kézikönyv. KJK-Kerszöv, Budapest, 2001.

Herczog Mária (szerk.): Megbékélés és jóvátétel. Kézikönyv a helyreállító igazságszolgáltatásról. Család Gyermek Ifjúság Könyvek, Budapest, 2003.

Holt, John: Iskolai kudarcok. Gondolat Kiadó, Budapest, 1991.

Hunyady Györgyné: Iskola-imázs. Iskolakultúra, 2002/4.

Járó Katalin-Ormai Vera: A pedagógus irányítási stílusa és a beilleszkedési nehézségek. In: Kürti Jarmila (szerk.): A neveléslélektani kutatások aktuális kérdései. Akadémiai Kiadó. Budapest, 1990. 233-272. o.

Járó Katalin: Problémafeltáró osztálytükör In: Az osztálytükörtől a falfirkáig (szerk.: Szabó Ildikó és Szekszárdi Ferencné). Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest, 1992. 27-46.

Járó Katalin-Fenyő D. György: Diákpályafutások és pedagógiai stratégia. Új Pedagógiai Szemle, 1992. 7-8. sz. 11-22. o.

Járó Katalin: Diákpályafutások – a gimnáziumi osztályok szociális strukturálódása I-II. Új Pedagógiai Szemle, 1992. 10. sz. 27-41. o.; 1992. 11. sz. 21-48. o.

Ligeti György: Gyűjtős. Iskola, demokrácia, civilizáció. Új Mandátum könyvkiadó, Budaöest, 2003.

McCold, Paul: Re-Conceptualizing Restorative Justice for School Settings. Előadás a Fourth Conference of the European Forum for Restorative Justice konferencián, Barcelona, 2006. forrás: http://www.euforumrj.org/readingroom/Barcelona/workshop_3.pdf

Mérei Ferenc: A cselekvés szerkezete és a közösségi dinamika – Kurt Lewin pszichológiája. In: Mérei Ferenc: Freud fényében és árnyékában. Interart, Budapest, 1989. 13-50. o.

Mérei Ferenc: Közösségek rejtett hálózata. Osiris Kiadó, Budapest, 2001.

Mérei Ferenc-V. Binét Ágnes: Gyermeklélektan. Gondolat Kiadó, Budapest, 1978.

Mészáros Aranka (szerk.): Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. ELTE Eötvös Kiadó, Bp. 1997.

Mihály Ildikó: Erőszak az iskolában. Új Pedagógiai Szemle, 2000/4.

Mihály Ildikó: Az iskolai terror természetrajza. Új Pedagógiai Szemle, 2003/8.

M. Nádasi Mária: Adaptivitás az oktatásban. Comenius Bt., Pécs, 2001.

Olweus, Dan: Bullying at School: what we know and what we can do. Blackwell Publishers, Oxford, 1993.

Peer Krisztina: Mi az a Re-ED? Re-educáció, azaz a szociális készségek újratanítása in: Raabe Kiadó, Tanári LÉTKérdések, 2008. március

Piaget, J.: A gyermek kétféle erkölce. In: Válogatott tanulmányok. Gondolat, Bp 1970. 307-339. o.

Rogers, Carl R.: Valakivé válni. A személyiség születése. EDGE 200, Budapest, 2003.

Szabó Éva: Szeretettel és szigorral. Az iskolai nevelés problémái a szülők és a tanárok szemszögéből. Akadémiai Kiadó, 2006.

Szekszárdi Júlia: Utak és módok. Pedagógiai kézikönyv a konfliktuskezelésről. Iskolafejlesztési Alapítvány – Magyar ENCORE, 1995.

Szekszárdi Júlia: Új utak és módok. Gyakorlatok a konfliktuskezelés tanításához és tanulásához. Dinasztia Tankönyvkiadó, 2008.

Szekszárdi Júlia–Horváth H Attila–Buda Marianna–Simonfalvi Ildikó: Serdülők erkölcsi szocializációja. Magyar Pedagógia, 2000. 4. sz.

Tuckman, Bruce W.: Developmental sequence in small groups. Psychol. Bull. 63:384-99., 1965. Naval Medical. Research Institute, Bethesda, MD

Tuckman, Bruce W.: Conducting Educational Research. Thomson Learning, 1972

Vikár György: Az ifjúkor válságai. Animula, 1999.

Wachtel, Ted-McCold, Paul: From Restorative Justice to Restorative Practices: Expanding the Paradigm. Előadás a 5th International Conference on Conferencing & Circles konferencián, Vancouver, Kanada, 2004. forrás: http://fp.enter.net/restorativepractices/bc04_wachtel.pdf

Zsidi Zoltán: Hagyjuk magára? Magatartászavar fiatalokban. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997.